

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

KAMILLE VAZ

**O PROFESSOR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NAS POLÍTICAS
DE PERSPECTIVA INCLUSIVA NO BRASIL: CONCEPÇÕES
EM DISPUTA**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Florianópolis (SC)
2013

Kamille Vaz

**O PROFESSOR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NAS POLÍTICAS
DE PERSPECTIVA INCLUSIVA NO BRASIL: CONCEPÇÕES
EM DISPUTA**

Dissertação submetida ao programa
de Pós-Graduação em Educação da
Universidade Federal de Santa Catarina
para a obtenção do grau de Mestre em
Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Rosalba Maria
Cardoso Garcia

Florianópolis (SC)
2013

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Vaz, Kamille

O Professor de Educação Especial nas Políticas de
Perspectiva Inclusiva no Brasil : concepções em disputa /
Kamille Vaz ; orientadora, Rosalba Maria Cardoso Garcia -
Florianópolis, SC, 2013.
237 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa
Catarina, Centro de Ciências da Educação. Programa de Pós-
Graduação em Educação.

Inclui referências

1. Educação. 2. Política Educacional. 3. Educação
Especial. 4. Professor de Educação Especial. 5. Professor
Multifuncional. I. Garcia, Rosalba Maria Cardoso. II.
Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-
Graduação em Educação. III. Título.

Dedico esta dissertação ao meu filho, Tomaz Jaeger Pereira, raio de luz na minha vida, que, além de me mostrar a felicidade, me fez sentir o que é o amor incondicional.

AGRADECIMENTOS

Muitas são as pessoas que de alguma forma merecem meu sincero agradecimento... Em primeiro lugar, agradeço minha orientadora, Rosalba Maria Cardoso Garcia, pela incrível paciência em me conduzir no caminho da pesquisa na perspectiva crítica e sempre me recolocar no foco da análise, me estimulando e afirmando o quanto eu poderia melhorar e o quanto eu sou capaz. Você, sem sombra de dúvidas, é uma parte fundamental de todo o processo de pesquisa e do meu descobrimento como pesquisadora. Sua generosidade, acolhida, respeito e humildade, para mim, são exemplos de como ser uma boa professora. Obrigada por ter auxiliado no meu amadurecimento e por ter reconhecido isso no decorrer da produção desta dissertação.

À CAPES pela concessão da bolsa de estudos que possibilitou maior dedicação à pesquisa e aos estudos durante esses dois anos.

Aos professores da banca, José Geraldo Silveira Bueno, Olinda Evangelista e Maria Helena Michels, pelas contribuições no texto de qualificação e de defesa, as quais foram fundamentais na elaboração e aprofundamento desta dissertação.

À professora Maria Helena Michels que, em meio às atribuições do dia-a-dia, me aceitou como estagiária docente em sua disciplina na graduação em pedagogia, que, para além do aprendizado do conteúdo, me ensinou a ser professora. Não tenho palavras para transcrever minha gratidão.

Em especial, à professora Olinda Evangelista, pela sua incrível generosidade em compartilhar seu imenso conhecimento, pela sensibilidade de me conduzir na pesquisa, pelas palavras de estímulo e apoio, pelo carinho incondicional. Você será para SEMPRE minha professora, em quem eu vou me espelhar e tentar a cada passo seguir o exemplo de dedicação, determinação e humildade. Admirar você é muito fácil e conviver com você foi uma das partes mais prazerosas desse processo.

À professora Eneida Oto Shiroma pela ótima recepção no primeiro semestre do curso e pela sensibilidade de lidar com o conhecimento, nos proporcionando um aprendizado ímpar. Desde a graduação no curso de pedagogia a tenho como exemplo de professora e ter a oportunidade de aprender ainda mais com você foi de imenso valor para a minha formação.

Aos meus colegas de mestrado, que comigo reviveram o prazer pelos estudos e pela enorme satisfação da aprendizagem. Fico imensamente feliz de ter compartilhado cada segundo desse processo com vocês: Franciele Stolf Bertoldi, Ivanildo Sachinski, Márcia Luzia

dos Santos, Rosilene Amorim dos Anjos e Viviane Silva da Rosa, que ficarão para sempre nas minhas melhores recordações.

Aos integrantes do Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho (GEPETO) e do Grupo de Estudos em Educação Especial (GEEP), em especial, Livia, Renata, Cláudia e Mariana, que estavam sempre disponíveis para me ajudar com a pesquisa.

Aos amigos que estimularam minha entrada no curso de mestrado: Ana Paula Vansuita, Lúcia Helena Lenzi, Leyli Abdala, Flávia Torres, Daniele Lopes, Rozeli Costa e Regina de Fátima Ribeiro. Cada um de vocês faz parte da importância desse processo em minha vida. Obrigada mais uma vez. A Fabiana Grassi Mayca, Alcione Nawroski e Elizane Andrade por me auxiliarem e me apoiarem no processo de seleção para o mestrado.

Aos amigos que fiz, refiz e afirmei durante o curso: Gabriel D'Avila, Vilmar Both, Demétrio Cherobini, Guilherme, Mara Cristina Schneider, Paula Rotelli, Caroline Bahniuk, Vandrise, Evelllyn Ledur da Silva, entre outros.

À Ana Carolina Ostetto por me auxiliar com as normas acadêmicas e pelas palavras de incentivo e confiança. Obrigada pelo apoio!

Em especial àquelas pessoas que de uma forma importante e determinante contribuíram na produção dessa dissertação com conselhos, revisões, releituras, conversas e companheirismo regado a muito carinho: Jocemara Triches, Joana D'arc Vaz, Dayana Schereiber e Viviane Silva da Rosa. Sem vocês esta dissertação não seria a mesma, eu não seria a mesma. Agradecer é pouco, talvez declarar minha admiração e meu amor a vocês seja o começo da minha retribuição a tudo que fizeram, pensaram, sentiram e torceram por mim. Que esse para sempre não seja por um triz!

Aos meus sogros José Ronaldo Pereira e Maria Aparecida dos Santos Pereira, por me acolherem em sua casa e em sua família. Aos meus cunhados que amo tanto, José Ronaldo Pereira Júnior, Carina Aparecida dos Santos Pereira e Camila Aparecida dos Santos Pereira. A convivência com vocês faz tudo parecer mais feliz e possível. Obrigada por tudo! A todos da família Pereira e da família Santos que me receberam de braços abertos. Fico muito feliz em fazer parte de tudo isso.

À minha família, tão importante nesse processo, minha avó, Alcida Ferreira Jaeger, que inúmeras vezes me acolheu, me escutou e me socorreu nas horas difíceis. Ao meu avô, Alfredo Alcido Jaeger (*in memoriam*), que como um pai, me criou, ensinou e mostrou os valores da família e da vida. A Karin Vaz, minha irmã. O retorno a Florianópolis possibilitou nossa reaproximação e me mostrou o quanto é bom tê-la de volta em minha vida. Todos da minha família sintam-se contemplados,

todos vocês fizeram parte e auxiliaram minha pesquisa com apoio e confiança. Especialmente ao meu pai Jandir Vaz, que me ajudou de forma incondicional no processo do mestrado. Sem palavras para mensurar toda minha gratidão, principalmente pelas inúmeras vezes que me disse o quanto eu era capaz. Nesse momento digo o quanto é bom tê-lo ao meu lado. Te amo!

Seria impossível não agradecer à minha mãe, Ione Terezinha Jaeger Vaz (*in memoriam*). Mesmo que nossa convivência tenha sido curta, a intensidade de tudo que vivemos juntas eu carrego até hoje e para sempre em tudo que faço. Você é minha inspiração, o meu ponto de partida e de chegada, um exemplo de mulher, de mãe, uma guerreira que me ensinou a lutar sempre e na luta cotidiana, ser feliz. Dedico tudo que sou, tudo que sei e tudo que quero ser a você. Minhas lembranças com você, tão fortes e presentes, te mantém viva em mim.

Agradeço e dedico este trabalho à pessoa que me estimulou a voltar ao meio acadêmico, por me aguentar nos momentos de dúvida, de estresse, por me auxiliar na pesquisa com os microdados e pela paciência e compreensão na minha ausência. Meu parceiro na vida, em vida e pela vida, meu companheiro de formação, de militância estudantil e de luta por uma educação transformadora. Rafael dos Santos Pereira, o meu amor por você disputa com o tamanho da minha admiração. Admiro sua inteligência, sua pertinência, sua dedicação, sua teimosia e sua persistente coerência. O meu amor é o fruto!

À João Rio da Silva Pereira, agradeço pela paciência e compreensão nesse período tão complicado que é terminar uma dissertação e por me ensinar todos os dias a importância da união familiar.

Em especial, minha gratidão eterna à Tomaz Jaeger Pereira. Meu menino, meu sorriso irradiante, meu filho. Quem me ensina todos os dias a ser curiosa, questionadora, criativa. Agradeço pela paciência em me deixar estudar, pelo estímulo e por me entender, mesmo tão pequeno. Você é o grande objetivo da minha vida!

Enfim, agradeço a todos que, de uma forma ou de outra, fizeram parte desses dois anos de aprendizado.

Apenas a mais ampla das concepções de educação nos pode ajudar a perseguir o objetivo de uma mudança verdadeiramente radical, proporcionando instrumentos de pressão que rompam a lógica mistificadora do capital.

Mészáros, 2008

RESUMO

Na última década do século XX e início do século XXI, a política de Educação Especial (EE) foi direcionada, com base nas indicações das organizações multilaterais, para a perspectiva inclusiva nas escolas regulares. Com a LDBEN n. 9.394 de 1996, a EE passou a ser vista como apoio à rede regular de ensino. Durante o governo de Luiz Inácio Lula da Silva (PT), principalmente com o Decreto n. 6.571/2008, a EE foi direcionada para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) nas salas de recursos multifuncionais. Em 2011, no governo de Dilma Rousseff (PT), o Decreto n. 7.611 retomou as instituições e classes especiais como alternativa ao ensino regular. Tais considerações demonstram o campo de disputas no qual a EE está inserida, e também o professor de EE. Esta dissertação é o resultado das reflexões realizadas a respeito da concepção de professor de EE subjacente às políticas de perspectiva inclusiva. Usamos como recursos metodológicos a análise de documentos oficiais, o balanço de produções acadêmicas e a análise dos microdados do Censo Escolar de 2012. O objetivo central deste trabalho é compreender a concepção de professor de Educação Especial contida nos documentos oficiais que expressam essa política. Nesse sentido, dividimos nossa análise em três eixos norteadores: o lócus de atuação do professor de EE, a formação exigida e as atribuições destinadas a esse profissional. Os microdados do Censo Escolar de 2012 foram coletados com o objetivo de verificar o número de professores atuando com os alunos da EE no país. Com relação ao balanço de produção acadêmica, dividimos nossas percepções sobre os textos nos três eixos selecionados para a análise documental, os quais foram incorporados nos capítulos desta dissertação por considerarmos que ajudariam na discussão sobre a concepção de professor de EE. O estudo desenvolvido proporcionou algumas reflexões, tais como: o professor de EE é mais um elemento de disputa em torno da Educação Especial no país, pois é considerado importante para implementação das políticas em questão; o professor de EE não tem em suas atribuições a responsabilidade pela escolarização dos alunos da EE, o que o caracteriza como mais um recurso na política de inclusão nas escolas regulares. Pelas suas atribuições, referidas na Resolução CNE/CEB n. 4/2009, categorizamos esse professor como o técnico, que trabalha com o repasse de recursos e materiais adaptados, e o gestor, profissional responsável pela implementação da política de perspectiva inclusiva. Com tais características conceituamos esse profissional como o “professor multifuncional”, o qual deverá ser formado de maneira aligeirada e assumir uma multiplicidade de atribuições na

escola de ensino regular. Podemos afirmar que há um encaminhamento para o AEE e um silenciamento do professor de EE, o que possibilita alegar, no âmbito do discurso político oficial, que a EE vem perdendo espaço para o AEE nas escolas regulares como estratégia de formulação de um novo consenso no campo da educação.

Palavras-chave: Professor de Educação Especial. Política de Educação Especial. Educação Inclusiva. Professor Multifuncional.

ABSTRACT

In the last decade of the 20th century and beginning of 21st century, the politics of Special Education (SE) was directed, on the advice of multilateral organizations, to the inclusive perspective in regular schools. With LDBEN no. 9394 of 1996, SE was seen as supporting the regular education system. During the government of Luiz Inácio Lula da Silva (PT), especially with the Decree. 6571/2008, SE was directed to the Specialized Educational Service (SES) in the multifunctional resource rooms. In 2011, the government of Dilma Rousseff (PT), Decree n. 7611 recovers the institutions and special classes as an alternative to regular education. These considerations demonstrate the scope of disputes that SE is inserted, as well, as the SE teacher. This dissertation is the result of considerations regarding the design of SE teacher underlying the policies for inclusive perspective. As a methodological resource, we used analysis of official documents that constitute this empirical research, the balance of academic production and analysis of microdata from the School Census 2012. The aim of this work is to understand the concept of Special Education teacher contained in official documents that express this policy. Accordingly, we divide our analysis into three guiding principles: the locus of action of the SE teacher, the required formation and the attributions for this professional. Microdata School Census 2012 was collected in order to verify the number of teachers working with students of SE in the country. With respect to the balance of academic production we divided our insights on the texts in the three axes selected for document analysis, which were incorporated in the chapters of this dissertation because we considered that they would help in the discussion on the design of SE teacher. The proposed study has provided some thoughts such as: Special Education teacher is another element of dispute over Special Education in the country, once he is considered important for the implementation of these policies; it's not one of the attributions of the SE teacher to take responsibility for the schooling of students of SE which characterizes him as an additional feature in the policy of inclusion in regular schools. Based on the SE teacher's attributions, mentioned in CNE / CEB n. 4/2009, we categorize this teacher as an agent, who works with the transfer of resources and adapted materials; and the manager, professional responsible for implementing the policy of inclusive perspective. With such characteristics, we conceptualize this professional as "multifunctional teacher", which should be hastily formed and accept a variety of assignments in regular school. We can say that there is a referral to the SES, and a silencing of the SE teacher, which allows us to claim

that, under the official political discourse, the SE has been losing ground for the SES in regular schools as a strategy to create a new consensus in the education field.

Keywords: Special Education Teacher. Politics of Special Education. Inclusive Education. Multifunctional teacher.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Teses e dissertações selecionadas no Portal CAPES, 2000-2011.....	33
Quadro 2 - Trabalhos acadêmicos selecionados no Seminário Nacional de Pesquisa em Educação Especial, 2000-2011.....	36
Quadro 3 - Relação dos trabalhos selecionados, 2000-2011.....	38
Quadro 4 - A formação exigida para atuar na Educação Especial, 2001-2011.....	159
Quadro 5 - Atribuições do professor do AEE, 2009.....	172
Quadro 6 - As denominações do professor de EE, 2001-2011....	200

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Quantidade de textos selecionados por região, 2000-2011.....	40
Gráfico 2 – Produções acadêmicas selecionadas por ano, 2000- 2011.....	41

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Número de teses e dissertações encontradas no Portal CAPES, 2000-2011.....	32
Tabela 2 – Quantidade de trabalhos selecionados por tipo de produção, 2000-2011.....	38
Tabela 3 – Escolas por estado - modalidade Educação Especial substitutiva, 2012.....	92
Tabela 4 – Turmas e matrículas por estado - modalidade Educação Especial substitutiva, 2012.....	94
Tabela 5 – Professores por estado - modalidade Educação Especial substitutiva, 2012.....	95
Tabela 6 – Escolas por estado - Atendimento Educacional Especializado, 2012.....	105
Tabela 7 – Turmas e matrículas por estado - Atendimento Educacional Especializado, 2012.....	106
Tabela 8 – Professores por estado - Atendimento Educacional Especializado, 2012.....	108
Tabela 9 – Quantidade de professores que atuam na Educação Especial, 2012.....	109
Tabela 10 – Professores com ensino superior completo - modalidade Educação Especial substitutiva, 2012.....	133
Tabela 11 – Professores com ensino superior completo - Atendimento Educacional Especializado, 2012.....	134
Tabela 12 – Formação continuada específica em Educação Especial, 2012.....	139

LISTA DE APÊNDICES

Apêndice A – Tabela de frequências da modalidade Educação Especial substitutiva por estado em 2012.....	223
Apêndice B – Tabela de frequências do Atendimento Educacional Especializado por estado em 2012.....	225
Apêndice C – Tabela de formação inicial dos professores que atuaram na modalidade Educação Especial substitutiva em 2012	227
Apêndice D – Tabela de cursos de formação inicial de nível superior preenchidos pelos professores que estavam atuando na modalidade Educação Especial substitutiva no Brasil em 2012....	229
Apêndice E – Tabela de formação inicial dos professores que atuaram no Atendimento Educacional Especializado em 2012..	232
Apêndice F – Tabela de cursos de formação inicial de nível superior preenchidos pelos professores que estavam atuando no Atendimento Educacional Especializado no Brasil em 2012.....	234

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE – Atendimento Educacional Especializado
ANEE – Aluno com necessidades educativas especiais
ANPEd – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
ANPEd-Sul – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – Região Sul
APAE – Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEB – Câmara de Educação Básica
CED – Centro de Ciências da Educação
CEPAL – Comissão Econômica para a América Latina e Caribe
CNE – Conselho Nacional de Educação
CONEB – Conferência Nacional da Educação Básica
CONPEB – Comitê Nacional de Políticas de Educação Básica
DCNP – Diretrizes Curriculares Nacionais de Pedagogia
EaD – Educação a Distância
EE – Educação Especial
ENADE – Exame Nacional de Desempenho de Estudantes
ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio
FCEE – Fundação Catarinense de Educação Especial
FHC – Fernando Henrique Cardoso
FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FURB – Universidade Regional de Blumenau
GEEP – Grupo de Estudos sobre Educação Especial
GEPETO – Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho
GT – Grupo de Trabalho
IBC – Instituto Benjamin Constant
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
ISM – Instituto dos Surdos-Mudos
INSM – Instituto Nacional dos Surdos-Mudos
LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais
MEC – Ministério da Educação
NT – Nota Técnica
OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OEI – Organização dos Estados Ibero-Americanos
OM – Organizações Multilaterais

ONG – Organização não Governamental
ONU – Organização das Nações Unidas
OSCIP – Organização da Sociedade Civil de Interesse Público
PEA – Professor Especialista de Apoio
PPP – Projeto Político Pedagógico
PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PSDB – Partido da Social Democracia Brasileira
PT – Partido dos Trabalhadores
PUC – Pontifícia Universidade Católica
RENAFOR – Rede Nacional de Formação Continuada
SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEESP – Secretaria de Educação Especial
SECADI – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SciELO – Scientific Electronic Library Online
SPSS – Statistical Package for the Social Sciences
TGD – Transtornos Globais do Desenvolvimento
UAB – Universidade Aberta do Brasil
UERJ – Universidade Estadual do Rio de Janeiro
UFES – Universidade Federal do Espírito Santo
UFJF – Universidade Federal de Juiz de Fora
UFPB – Universidade Federal da Paraíba
UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina
UFSCar – Universidade Federal de São Carlos
UFSM – Universidade Federal de Santa Maria
UNB – Universidade de Brasília
UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNESP – Universidade Estadual Paulista
UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas
UNIDAVI – Universidade para o Desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí
UNIPLAC – Universidade do Planalto Catarinense
UNISUL – Universidade do Sul de Santa Catarina
UNIVALI – Universidade do Vale do Itajaí
UNIVILLE – Universidade da Região de Joinville
UNOCHAPECÓ – Universidade Comunitária da Região de Chapecó
UNOESC – Universidade do Oeste de Santa Catarina
USP – Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	25
1.1 HIPÓTESE DE PESQUISA	25
1.2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	26
1.2.1 Documentos selecionados para o estudo	27
1.2.2 Análise dos microdados do Censo Escolar	29
1.2.3 Balanço das produções acadêmicas sobre o professor de EE, 2000 a 2011	30
1.2.3.1 Percurso metodológico da escolha e coleta das produções acadêmicas	30
1.2.3.1.1 Teses e dissertações	32
1.2.3.1.2 Artigos científicos	35
1.2.3.1.3 Trabalhos publicados em anais de eventos acadêmicos	35
1.2.3.2 Considerações gerais sobre as produções acadêmicas selecionadas	37
1.2.3.2.1 A política de EE na perspectiva inclusiva nas produções acadêmicas selecionadas	42
1.2.3.2.2 As concepções sobre a EE nas produções acadêmicas selecionadas	46
1.3 ELEMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS	50
1.3.1 Elementos que sustentam o discurso sobre a EE na perspectiva inclusiva	50
1.3.2 A documentação que expressa a política de EE e as disputas dessa modalidade no Brasil	62
1.3.3 A Educação Especial e a função da escola	68
1.4 ORGANIZAÇÃO DO TEXTO	72
2 O PROFESSOR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL: SEU LÓCUS DE ATUAÇÃO COM BASE NAS POLÍTICAS DE PERSPECTIVA INCLUSIVA	75
2.1 TIPOS DE ATENDIMENTO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL EM DESTAQUE NA POLÍTICA DE EE NA PERSPECTIVA INCLUSIVA	75
2.1.1 A Educação Especial nas escolas especiais e/ou instituições especializadas	88
2.1.2 A Educação Especial nas classes especiais	96
2.1.3 A Educação Especial e o Atendimento Educacional Especializado na sala de recursos multifuncionais	101
2.2 O LÓCUS DE ATUAÇÃO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL COMO EXPRESSÃO DA POLÍTICA NA PERSPECTIVA INCLUSIVA	112

3 O PROFESSOR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL: SUA FORMAÇÃO COM BASE NAS POLÍTICAS DE PERSPECTIVA INCLUSIVA.....	117
3.1 A FORMAÇÃO SUGERIDA PARA O PROFESSOR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA.....	118
3.2 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A EDUCAÇÃO ESPECIAL.....	125
3.2.1 A formação inicial.....	132
3.2.2 A formação continuada.....	138
3.3 MODELOS DE FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL: PROPOSIÇÕES POLÍTICAS NO BRASIL ENTRE 2001 E 2011.....	146
3.3.1 O professor especializado.....	146
3.3.2 O professor generalista.....	152
3.3.3 O professor do Atendimento Educacional Especializado....	154
3.4 DISPUTAS EM TORNO DO MODELO HEGEMÔNICO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO ESPECIAL.....	156
4 O PROFESSOR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL: SUAS ATRIBUIÇÕES COM BASE NAS POLÍTICAS DE PERSPECTIVA INCLUSIVA.....	163
4.1 AS ATRIBUIÇÕES DESTINADAS AO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL PELA POLÍTICA DE PERSPECTIVA INCLUSIVA.....	163
4.2 O PROFESSOR DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: A CONSTITUIÇÃO DO PROFESSOR MULTIFUNCIONAL.....	171
4.2.1 O professor técnico.....	173
4.2.2 O professor gestor.....	180
4.3 AS ATRIBUIÇÕES DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL E A CONCEPÇÃO DO PROFESSOR MULTIFUNCIONAL ESTRATÉGIA DE CONSOLIDAÇÃO DA POLÍTICA DE PERSPECTIVA INCLUSIVA.....	184
5 DISPUTAS EM TORNO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES.....	193
REFERÊNCIAS.....	207
APÊNDICES.....	221

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho teve como objetivo compreender a concepção de professor de Educação Especial (EE) presente nos discursos que sustentam a política de EE na perspectiva inclusiva no Brasil durante os anos de 2001 a 2011. Analisar o lócus de atuação e verificar a formação exigida e as atribuições dadas ao professor de EE, referidas pela política em questão, foram nossos objetivos específicos na intenção de contribuir com os estudos sobre esse tema.

Utilizamos como fontes de consulta os documentos oficiais que expressam essa política, o balanço de literatura constituído de produções acadêmicas que abordam temas relacionados ao nosso objeto de investigação e os microdados do Censo Escolar de 2012. Esta pesquisa integra o esforço empreendido pelo Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho (GEPETO), do qual faz parte o Grupo de Estudos em Educação Especial (GEEP)¹, que tem como um de seus propósitos a análise das políticas de EE na sua relação com as proposições de políticas educacionais no sistema capitalista.

O desenvolvimento deste estudo foi estimulado pelo interesse em compreender a EE no atual momento histórico e social. Durante minhas atuações como orientadora educacional em escolas estaduais de Minas Gerais — uma especial e outra regular —, pude observar a angústia dos professores diante das investidas políticas para inclusão dos alunos da EE no ensino regular. Conforme fomos aprofundando as leituras sobre o tema, percebemos que a análise sobre a concepção de professor de EE poderia nos oferecer elementos para entender os objetivos da EE na perspectiva inclusiva. Nessas leituras nos deparamos com a falta de consenso no campo da EE e procuramos evidenciar as disputas com relação aos conceitos presentes e que dão significado a essa modalidade de ensino.

1.1 HIPÓTESE DE PESQUISA

A hipótese levantada nesta pesquisa é a de que o professor de Educação Especial é considerado um gestor da política de educação inclusiva nas escolas regulares e o responsável pelo repasse de técnicas para o uso de materiais adaptados para cada tipo de deficiência, sendo, contudo, negada a esse profissional a atuação direta no processo de ensino e aprendizagem, o que o transforma em mais um instrumento utilizado na

¹ Vinculado ao Centro de Ciências da Educação (CED) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

sala de recursos multifuncionais — o carro-chefe dessa política.

Essa hipótese está embasada, principalmente, nas atribuições conferidas ao professor de EE pela Resolução CNE/CEB n. 4, de 2 de outubro de 2009 (BRASIL, 2009a). Ao analisarmos tais funções, verificamos uma gama de responsabilidades dirigidas a um professor que trabalha com muitas crianças de várias escolas, fato que possibilita problematizar a dicotomia entre responsabilização pelo sucesso em transformar os sistemas de ensino em sistemas inclusivos e a descaracterização da figura do professor, pois o que se propõe é a retirada de sua função, a nosso ver, prioritária: trabalhar com o processo de ensino e aprendizagem.

Esse “novo” profissional, que se constrói por meio de suas atribuições, sofre com os mesmos dilemas do professor da sala comum, tais como a sobrecarga de trabalho e a responsabilização pelo desempenho dos alunos. No caso do professor mencionado pela política de EE como professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE) ou professor das salas de recursos multifuncionais², ele assume também o papel de intermediador da política de inclusão na escola regular. Com base nesses dados, sugerimos a conceituação de “professor multifuncional” para auxiliar na compreensão e problematização do trabalho desse profissional. Tal indicação pode ser relacionada ao conceito de “superprofessor”, elaborado por Triches (2010) ao analisar os cursos de formação em pedagogia e o alargamento da função do professor na escola.

1.2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Para desenvolver a pesquisa realizamos três procedimentos metodológicos. O primeiro foi a análise documental, por meio da qual buscamos compreender como está se configurando o professor de EE na política educacional brasileira. Optamos por discutir três tópicos que estão destacados na documentação e que consideramos fundamentais para o nosso estudo: a formação exigida, o locus de atuação e as atribuições do professor de EE. Procuramos analisar a concepção de professor de EE presente nos discursos contidos nos documentos relativos à política de EE na perspectiva da educação inclusiva.

O segundo procedimento foi o balanço da literatura, no qual analisamos as produções acadêmicas sobre o tema em questão.

2 As salas de recursos multifuncionais estão instaladas, via de regra, em escolas polos das redes municipais e estaduais e os professores responsáveis por elas atendem alunos com diferentes tipos de deficiência em horários alternados no contraturno do ensino regular.

Esse levantamento foi motivado pela necessidade e pelo interesse em examinar as pesquisas realizadas sobre as políticas públicas de EE no Brasil, particularmente no que se refere ao professor de EE. O objetivo foi investigar como esse profissional vem sendo estudado pelos pesquisadores, como eles o tratam e suas perspectivas e expectativas em torno dele.

A princípio não delimitamos um período específico, pois tínhamos a intenção de verificar desde quando o professor de EE vem sendo alvo de pesquisas. Ao utilizarmos os verbetes: educação especial, educação inclusiva, professor de educação especial, professor e educação especial, professor e inclusão, professor especializado, professor especialista, professor de sala de recursos, trabalho docente e educação especial, trabalho docente e educação inclusiva e atendimento educacional especializado, encontramos trabalhos produzidos desde 1987. Entretanto, os textos que remetiam suas análises ao professor de EE e foram selecionados para este trabalho são dos anos de 2000 a 2011.

O enfoque proposto para este estudo é o professor de EE e as mudanças que vêm ocorrendo no âmbito conceitual. Procuramos entender como esse professor é referido nos textos, com base em diferentes concepções teóricas, e quais as atribuições a ele conferidas para sua prática. Consideramos que a análise de tais elementos contribui para compreender a concepção de professor que está presente e foi formulada nos documentos que expressam a política de EE no Brasil durante a primeira década do século XXI.

O terceiro momento da investigação se caracterizou por consulta aos microdados do Censo Escolar de 2012 com o objetivo de visualizar quantitativamente a EE no país e compreender o universo no qual o professor de EE está inserido.

1.2.1 Documentos selecionados para o estudo

Esta dissertação tem como base a análise documental como recurso para compreender a concepção de professor de EE subjacente à política de perspectiva inclusiva. Para tentar captar a disputa em torno da política de EE na perspectiva inclusiva privilegiamos os documentos que consideramos fundamentais durante os governos do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB) e do Partido dos Trabalhadores (PT) com intenção de apreender os projetos políticos internos a perspectiva inclusiva. Tal opção metodológica configurou o período do nosso estudo de 2001 a 2011. Elegemos os seguintes documentos com caráter de orientação e leis que consideramos representativas dessa política:

- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN)³ n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que institui Diretrizes e Bases para a Educação Nacional (BRASIL, 1996).

- Parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE)/Câmara de Educação Básica (CEB) n. 17, de 3 de julho de 2001, que solicita a aprovação de novas diretrizes para a Educação Especial no país (BRASIL, 2001a).

- Resolução CNE/CEB n. 2, de 11 de setembro de 2001, que institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001b).

- Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, de 7 de janeiro de 2008, que divulga a concepção de uma política de “inclusão total” dos alunos com deficiência nas escolas regulares (BRASIL, 2008a).

- Decreto n. 6.571, de 17 de setembro de 2008, que dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007 (BRASIL, 2008b).

- Resolução CNE/CEB n. 4, de 2 de outubro de 2009, que institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial (BRASIL, 2009a).

- Parecer CNE/CEB n. 13, de 3 de junho de 2009, que solicita esclarecimentos, por meio de uma resolução, das propostas sugeridas pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva com a intenção de evitar interpretações equivocadas (BRASIL, 2009b).

- A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: a escola comum inclusiva. Fascículo I da coleção Educação Especial na perspectiva inclusiva, 2010 (ROPOLI et al., 2010).

- Decreto n. 7.611, de 17 de novembro de 2011, que dispõe sobre a Educação Especial, o Atendimento Educacional Especializado e dá outras providências (BRASIL, 2011a).

Com base nesses documentos, elaboramos reflexões acerca da EE no Brasil e sobre a concepção de professor de EE subjacente à política educacional de perspectiva inclusiva, procurando captar as determinações presentes nesse campo específico.

3 Apesar de a LDBEN n. 9.394 não ser um documento específico da EE e estar fora do período proposto para estudo (2001-2011), é o documento que legisla a educação nacional e por isso consideramos sua análise de extrema importância, em especial o Capítulo V que se refere à Educação Especial.

1.2.2 Análise dos microdados do Censo Escolar

Nos estudos sobre a concepção de professor de EE tivemos como objetivo compreender o profissional proposto na documentação que expressa essa política. Na medida em que aprofundávamos nossa análise, sentimos a necessidade de verificar a quantidade de professores que atuam nessa modalidade no Brasil. Para tanto, aproveitamos como fontes os microdados do Censo Escolar de 2012 com os bancos de dados dos docentes, matrículas, turmas e escolas. Para baixar os números utilizamos o software aplicativo *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS) que nos possibilitou trabalhar com os dados e construir as tabelas no decorrer do texto. Iniciamos nossa pesquisa a partir dos seguintes questionamentos: Quantos professores atuam no modelo de EE substitutiva⁴? Quantos no AEE? Quantas escolas preencheram o Censo Escolar na modalidade EE substitutiva? Quantas turmas de AEE existem no país? Qual a quantidade de matrículas nas escolas de EE substitutiva e no AEE? As respostas a essas perguntas permitiram que tivéssemos uma visão geral sobre o número de professores de EE e sobre as formas de atuação da EE vigentes no país⁵.

Esses dados possibilitaram desenvolver um raciocínio, segundo o qual o professor de EE é mais um elemento de disputa em meio às políticas de EE na perspectiva inclusiva, assim como a própria EE, pois percebemos que, mesmo com os documentos que expressam a política na perspectiva inclusiva privilegiando o AEE, os serviços da modalidade EE substitutiva continuam existindo como alternativa ao ensino regular. Essa constatação indica que o professor de EE está silenciado nos documentos, ao contrário do professor do AEE, que é ressaltado. No entanto, na educação nacional, as duas categorias docentes estão efetivamente presentes no trabalho com os alunos da EE, reforçando a disputa no campo educacional.

A coleta dos dados nos possibilitou perceber a quantidade de professores atuando na EE no país em 2012. Não tivemos a intenção de analisar de maneira verticalizada esses dados, visto que, pela sua complexidade e pela quantidade de informações que podem ser extraídas, iria se configurar outro tipo de pesquisa. Buscamos, por meio desses

4 O termo EE substitutiva está presente no gabarito de respostas do Censo Escolar de 2012. Está descrito no caderno de instruções que tal termo “Atende a alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação, em escolas ou classes especiais” (BRASIL, 2012b).

5 Nos apêndices A e B disponibilizamos as tabelas de frequência total da modalidade EE substitutiva e do AEE por estado da federação em 2012.

dados, traçar um panorama de nosso campo de pesquisa, o que acabou demonstrando ainda mais o litígio nele observado, pois, mesmo que a política privilegie o AEE e mantenha silêncio acerca dos atendimentos segregados, estes não deixaram de existir e de representar grande parte do trabalho educacional ofertado no país à população da EE.

1.2.3 Balanço das produções acadêmicas sobre o professor de EE, 2000 a 2011

O balanço de produções acadêmicas tem sua justificativa pautada na necessidade de aproximação com o tema proposto para esta dissertação de mestrado. Com o intuito de aprofundar a discussão em torno do professor de EE, optamos por realizar esse levantamento a fim de compreender como esse profissional vem sendo estudado. A intenção foi a de perceber em que campo de análise estão inseridas as pesquisas sobre o professor de EE e como essas produções se articulam com a política de EE na perspectiva inclusiva.

Apresentamos nesse subitem o resultado do balanço de produções acadêmicas sobre o professor de EE entre 2000 e 2011. Para melhor apresentação dos dados coletados, organizamos o texto em três partes: percurso metodológico da escolha e coleta das produções acadêmicas; considerações gerais acerca das produções acadêmicas selecionadas; análise das produções acadêmicas selecionadas. Na última parte abordamos especificamente como os autores das obras analisadas trabalham com a política de EE, o conceito de EE e do professor de EE. Com relação ao professor de EE, decidimos acrescentar as análises dos autores no decorrer dos capítulos desta dissertação. Para estudarmos de forma mais minuciosa como os autores da área da educação pesquisam o professor de EE, dividimos nossa percepção sobre os textos em três eixos: a formação do professor de EE, suas atribuições e seu lócus de atuação.

1.2.3.1 Percurso metodológico da escolha e coleta das produções acadêmicas

Para a realização do balanço privilegiamos dissertações e teses do Banco de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES); artigos publicados em periódicos e encontrados no portal da *Scientific Electronic Library Online (SciELO)*; trabalhos reunidos em anais da Associação Nacional de Pesquisa em Educação (ANPED) e da Associação Nacional de Pesquisa em Educação da Região Sul (ANPED-Sul), do Seminário Nacional de Pesquisa em Educação

Especial e do Congresso Brasileiro de Educação Especial no período de 2000 a 2011.

Durante a pesquisa das produções usamos como referencial de busca onze descritores: educação especial, educação inclusiva, professor de educação especial, professor e educação especial, professor e inclusão, professor especializado, professor especialista, professor de sala de recursos, trabalho docente e educação especial, trabalho docente e educação inclusiva e atendimento educacional especializado. Os descritores educação especial e educação inclusiva foram acrescentados na busca de artigos científicos no portal *SciELO*, pois somente com eles foram localizados trabalhos relacionados ao tema de estudo. O último descritor, atendimento educacional especializado, foi considerado crucial, pois, ao analisarmos os documentos a partir de 2008, verificamos um movimento de mudanças conceituais no qual a Educação Especial passou a ser tratada como sinônimo de Atendimento Educacional Especializado. O professor que antes era nomeado como da EE passou a ser o professor do AEE. Tendo em vista tal redefinição, optamos pela utilização do verbete atendimento educacional especializado. Entretanto, só evidenciamos produções com tal descritor nos trabalhos apresentados no VI Seminário Nacional de Pesquisa em Educação Especial de 2011⁶.

Para verificarmos em que momento o professor de EE foi inserido como tema nas pesquisas acadêmicas, não priorizamos um período determinado. Contudo, sabemos que ao privilegiar os bancos de dados e as palavras-chave fizemos um recorte intencional na pesquisa e por isso essas produções são uma amostra do que vem sendo desenvolvido sobre o tema. Mesmo sem determinação temporal prévia, a seleção mostrou concentração de trabalhos entre os anos 2000 e 2011⁷.

Realizamos em cada tipo de produção intelectual — teses e dissertações, artigos científicos e trabalhos em anais de eventos —, quatro triagens que possibilitaram selecionar somente os textos que focalizavam estudos acerca do professor de EE. Os elementos textuais utilizados nessa seleção foram: título, resumo, palavras-chave e texto na íntegra. Nossa primeira triagem consistiu na escolha dos bancos de dados nos

6 A concentração de trabalhos nesse seminário está associada à aproximação do nosso objeto de pesquisa com o tema de discussão do evento naquele ano: “Prática Pedagógica na Educação Especial: multiplicidade do atendimento educacional especializado”.

7 Na pesquisa de teses e dissertações produzidas sobre o professor de EE no Banco de Teses da CAPES, ao utilizarmos os verbetes de busca, apareceram trabalhos desde 1987; entretanto, os temas estão relacionados, por exemplo, à formação de professores e à sua relação com o deficiente mental.

quais coletamos as produções acadêmicas; na segunda, selecionamos os textos que indicavam em seus títulos o estudo sobre o professor de EE; na terceira, verificamos, nos resumos e palavras-chave, o objeto de estudo de cada trabalho e como abordavam nosso tema de pesquisa. Por último fizemos a leitura dos textos na íntegra⁸ com o intuito de capturar as determinações analíticas de cada produção. Após a triagem dos trabalhos, os quantificamos em tipos de produção: teses e dissertações, artigos científicos e trabalhos publicados em anais de eventos.

1.2.3.1.1 Teses e dissertações

Com base no portal da CAPES e com os descritores definidos, chegamos a alguns números descritos na Tabela 1 para quantificar as teses e dissertações encontradas.

Tabela 1 – Número de teses e dissertações encontradas no Portal CAPES, 2000-2011

DESCRIPTOR	APÓS 1ª TRIAGEM	SELECIONADOS
Professor de/e educação especial	75	3
Professor especializado	37	0
Professor de sala de recursos	19	1
Trabalho docente e educação especial	852	0
Trabalho docente e educação inclusiva	135	0
Professor e educação inclusiva	660	2
Professor especialista	202	1
Total	1.980	7

Fonte: Elaborada com base no Banco de Teses da CAPES

Ao utilizarmos os verbetes selecionados, encontramos 1.980 trabalhos que abordaram temas diversos, sendo mais significativo o número de produções sobre formação de professores ligados a áreas de conhecimentos específicas, tais como matemática e ciências. Nos textos que se relacionavam ao professor de EE, verificamos que muitos se repetiam e contabilizamos somente uma vez. Uma tese e seis dissertações (reunidas no Quadro 1) foram escolhidas por terem como objeto de

⁸ Optamos por ler os trabalhos na íntegra ao percebermos que muitos resumos e/ou palavras-chave não expressavam propriamente a pesquisa do autor e que somente uma leitura mais apurada nos ofereceria elementos para relacionar essas pesquisas com nosso objeto de investigação.

pesquisa o professor, sendo que muitas dentre as descartadas também discutiam esse profissional, mas com enfoque, por exemplo, no AEE e sua contribuição para a proposta de escola inclusiva; por isso não foram contabilizadas.

Quadro 1– Teses e dissertações selecionadas no Portal CAPES, 2000-2011

TESES				
ANO	IES	TÍTULO	AUTOR	ORIENTADOR
2000	USP	Professores especializados no ensino de deficientes visuais: um estudo concentrado nos papéis e competências	Tomázia Dirce Peres Lora	Roseli Cecília Rocha de Carvalho Baumel
DISSERTAÇÕES				
2006	PUC-SP	O professor de educação especial frente às políticas públicas de educação inclusiva: um estudo sobre identidade	Débora Maria de Paula Lino	Mitsuko Aparecida Makino Antunes
2008	UNB	O professor especialista da sala de recursos multifuncionais e a qualidade na educação infantil: uma aproximação possível	Rosemary Guilardi da Silva	Maria de Fátima Guerra de Souza

Continuação **Quadro 1**– Teses e dissertações selecionadas no Portal CAPES, 2000-2011

ANO	IES	TÍTULO	AUTOR	ORIENTADOR
2008	UFES	No entrelaçar das complexas tramas políticas e sociais da inclusão escolar: o trabalho do professor de educação especial	Marileide Gonçalves França	Sonia Lopes Victor
2008	UFJF	A construção da identidade profissional do professor de Educação Especial em tempos de educação inclusiva	Maria Edith Romano Siems	Luciana Pacheco Marques
2010	UERJ	Ressignificando a educação especial no contexto da educação inclusiva: a visão dos professores especialistas	Annie Gomes Redig	Rosana Glat
2011	UNOESC	Concepções de professores que atuam na escola especial sobre a inclusão de alunos no ensino regular	Fabiana Piccoli D’Agostini	Maria Tereza Ceron Trevisol

Fonte: Banco de Teses da CAPES

Observa-se no Quadro 1 que, no estado de São Paulo, uma das produções, da Universidade de São Paulo (USP), versou sobre o professor especializado em um tipo de deficiência e outra, da Pontifícia Universidade Católica (PUC-SP), problematizou esse professor nas políticas públicas

pelo viés do estudo de identidade, assim como a dissertação produzida na Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). No estado do Rio de Janeiro, a dissertação selecionada é da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ) e se concentrou na discussão sobre a resignificação da EE na visão do professor especialista. No Espírito Santo a autora se dedicou a pesquisar o trabalho do professor de EE em um município específico. Com base nesses dados, observamos que pesquisas de mestrado e doutorado selecionadas estão centralizadas na região Sudeste.

A região Centro-Oeste foi representada pela dissertação produzida na Universidade de Brasília (UNB). A autora desenvolveu análises sobre o professor de EE na sala de recursos para a educação infantil. E a região Sul entrou na lista com dissertação sobre concepções de professores que atuam na escola especial sobre a inclusão de alunos no ensino regular, produzida na Universidade do Oeste de Santa Catarina (UNOESC).

As regiões Norte e Nordeste apresentaram considerável número de produções, mas estas não foram selecionadas para compor este trabalho por não focarem seus estudos no professor de EE.

1.2.3.1.2 Artigos científicos

Em relação aos artigos publicados em periódicos, privilegiamos a busca no portal *SciELO*. A princípio utilizamos os mesmos descritores do Banco de Teses da CAPES; no entanto, não encontramos trabalhos relacionados ao nosso tema. Por isso usamos os descritores educação especial e educação inclusiva que, mesmo sendo termos abrangentes, foram os únicos que possibilitaram localizar alguns trabalhos. Com esses descritores, encontramos 194 artigos (158 com o verbete educação especial e 36 com educação inclusiva), mas, após a primeira leitura dos resumos e/ou palavras-chave, constatamos que nenhum tratava do professor de EE como objeto de estudo; por isso não selecionamos artigo algum desse banco de dados.

A maioria dos textos abordou a educação inclusiva e as novas demandas da escola, a sala de recursos como alternativa à inclusão e a relação do professor da sala de aula regular com a inclusão.

Importa ressaltar que o fato de não encontrarmos artigos publicados em periódicos sobre o professor de EE permite levantar a hipótese de que o tema não vem sendo muito explorado nesse tipo de produção.

1.2.3.1.3 Trabalhos publicados em anais de eventos acadêmicos

Utilizamos como base de dados os portais e CD-ROM da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

(ANPEd), da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação da Região Sul (ANPEd-Sul) e de dois eventos específicos que têm como foco a EE: o Seminário Nacional de Pesquisa em Educação Especial e o Congresso Brasileiro de Educação Especial.

No CD-ROM dos anais do Seminário Nacional de Pesquisa em Educação Especial existe um número significativo de trabalhos relacionados ao Atendimento Educacional Especializado, contribuindo substancialmente para nossa pesquisa sobre a produção nacional. A princípio, foram selecionadas 31 produções; contudo, após leitura mais aprofundada, percebemos que muitas deram prioridade ao AEE e à sala de recursos na sua relação com os professores do ensino regular. Dessa forma, foram escolhidos aqueles que tiveram como tema de pesquisa o professor de EE/professor do AEE, resultando em quatro trabalhos. No Quadro 2, elencamos os trabalhos selecionados em ordem crescente por ano de apresentação.

Quadro 2 – Trabalhos acadêmicos selecionados no Seminário Nacional de Pesquisa em Educação Especial, 2000-2011

ANO	ENCONTRO	TÍTULO	AUTOR	IES
2006	II	Professores especializados de um centro de apoio: estudo sobre saberes necessários para a sua prática	Rosângela Gavioli Prieto	USP
2008	IV	O professor de Educação Especial: novos contextos, novas demandas e novos contornos de atuação em uma perspectiva pedagógica	Mauren Lúcia Tezzari	UFRGS
2011	VI	Ação pedagógica e Educação Especial: para além do AEE	Cláudio Roberto Baptista	UFRGS
2011	VI	Trabalho de professores de Educação Especial: análise sobre o profissionalismo docente	Adriana Cunha Padilha	UFSCar

Fonte: CD-ROM do II, IV e VI Seminário Nacional de Pesquisa em Educação Especial

O VI seminário, realizado em 2011 no Espírito Santo, teve como tema “Prática Pedagógica na Educação Especial: multiplicidade do atendimento educacional especializado”. Nessa edição do seminário encontramos o maior número de artigos que podem auxiliar na análise da concepção de professor de EE na política de perspectiva inclusiva, mas somente dois tinham como objeto de estudo a ação desses professores frente às políticas públicas de EE. Os demais abordaram esse profissional, mas não o colocaram no centro da discussão e por isso não foram considerados.

Sobre o Congresso Brasileiro de Educação Especial, ao verificarmos o CD-ROM de seus encontros, não encontramos trabalhos que mencionassem o professor de EE. As produções centraram seus estudos em diversas vertentes dessa área, mas não na problematização desse profissional como eixo de análise.

No *site* da ANPED, Grupo de Trabalho (GT) 15 – Educação Especial, foi selecionado um trabalho que faz referência ao professor de EE. Grande parte dos textos encontrados no portal aprofundava discussões sobre a inclusão escolar e seus processos de adaptação nas escolas regulares. A produção selecionada tem como título “O profissional da inclusão escolar em foco”, de Ana Dorziat, que atualmente é professora da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), e foi apresentada na 33ª edição do evento em 2010.

Nos anais publicados pela ANPED-Sul não foram selecionados trabalhos. O único, *a priori* destacado, foi a mesa-redonda organizada pelo professor da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Cláudio Roberto Baptista (2010), que problematizou as diretrizes, os serviços e os sujeitos da EE — os alunos atendidos por essa modalidade — sem mencionar o professor que nela atua. Dessa forma, com a primeira leitura dos textos, constatamos que o estudo sobre o professor é secundário na análise das políticas de EE, pois poucos trabalhos focaram esse profissional ou nem sequer o citaram, a não ser pelo enfoque na formação.

Com base nesses bancos de dados, selecionamos alguns trabalhos que abordaram o professor de EE e que nos auxiliaram a pensar quem é e qual a concepção desse profissional no atual momento histórico.

1.2.3.2 Considerações gerais sobre as produções acadêmicas selecionadas

É notório que, ao privilegiarmos algumas bases de dados e descritores, corremos o risco de limitar a abrangência de estudos produzidos. Entretanto, os trabalhos aqui selecionados são uma amostra

importante do que se vem estudando sobre o professor de EE e o reduzido número de trabalhos permite afirmar que são escassas as produções acadêmicas sobre o tema.

Na Tabela 2 estão quantificados os trabalhos selecionados. A opção por destacar trabalhos que abordassem o professor como foco principal de suas análises foi nosso objetivo para delimitar a pesquisa, pois a maioria dos mais de dois mil textos encontrados tratava da formação inicial e/ou continuada desse profissional, enfatizando a política de formação ou as implicações dessa formação na prática em sala de aula. O objetivo da maior parte desses estudos foi analisar a formação, principalmente a dos professores das salas de aula comum.

Tabela 2 – Quantidade de trabalhos selecionados por tipo de produção, 2000-2011

TIPO DE PRODUÇÃO	QUANTIDADE
Tese	1
Dissertação	6
Artigo em Periódico (<i>SciELO</i>)	–
Trabalho do Seminário Nacional de Pesquisa	4
Trabalho nos Anais da ANPED	1
Trabalho nos Anais da ANPED-Sul	–
Total	12

Fonte: Portal CAPES, *SciELO* e ANPED, CD-ROM ANPED-Sul e Seminário Nacional de Pesquisa em Educação Especial

No Quadro 3 relacionamos os trabalhos selecionados por ano, tipo de produção, instituição, título do trabalho, autor e orientador.

Quadro 3 – Relação dos trabalhos selecionados, 2000-2011

ANO	TIPO	IES	TÍTULO	AUTOR	ORIENTADOR
2000	Tese	USP	Professores especializados no ensino de deficientes visuais: um estudo concentrado nos papéis e competências	Tomázia Dirce Peres Lora	Roseli Cecília Rocha de Carvalho Baumel

Continuação **Quadro 3** - Relação dos trabalhos selecionados, 2000-2011

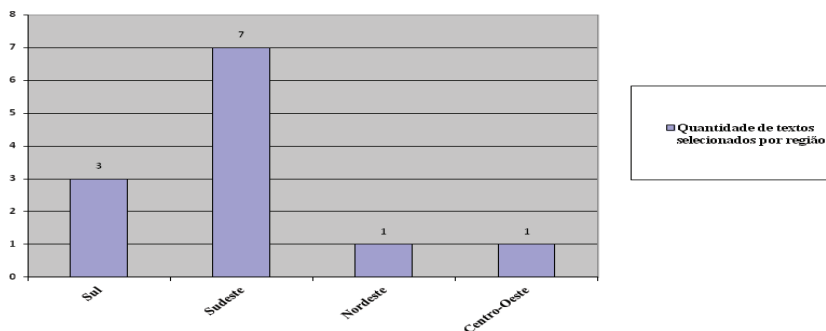
ANO	TIPO	IES	TÍTULO	AUTOR	ORIENTADOR
2006	Dissert.	PUC-SP	O professor de educação especial frente às políticas públicas de educação inclusiva: um estudo sobre identidade	Débora Maria de Paula Lino	Mitsuko Aparecida Makino Antunes
2006	Trab. em evento	USP	Professores especializados de um centro de apoio: estudo sobre saberes necessários para a sua prática	Rosângela Gavioli Prieto	
2008	Dissert.	UFES	No entrelaçar das complexas tramas políticas e sociais da inclusão escolar: o trabalho do professor de educação especial	Marileide Gonçalves França	Sonia Lopes Victor
2008	Dissert.	UFJF	A construção da identidade profissional do professor de Educação Especial em tempos de educação inclusiva	Maria Edith Romano Siems	Luciana Pacheco Marque
2008	Trab. em evento	UFRGS	O professor de Educação Especial: novos contextos, novas demandas e novos contornos de atuação em uma perspectiva pedagógica	Mauren Lúcia Tezzari	Cláudio Roberto Baptista
2010	Dissert.	UERJ	Ressignificando a educação especial no contexto da educação inclusiva: a visão dos professores especialistas	Annie Gomes Redig	Rosana Glat

Continuação **Quadro 3** - Relações dos trabalhos selecionados, 2000-2011

ANO	TIPO	IES	TÍTULO	AUTOR	ORIENTADOR
2010	Trab. em evento	UFPB	O profissional da inclusão escolar em foco	Ana Dorziat	-
2011	Trab. em evento	UFRGS	Ação pedagógica e Educação Especial: para além do AEE	Cláudio Roberto Baptista	-
2011	Trab. em evento	UFSCar	Trabalho de professores de Educação Especial: análise sobre o profissionalismo docente	Adriana Cunha Padilha	Kátia Regina Moreno Caiado
2011	Dissert.	UNOESC	Concepções de professores que atuam na escola especial sobre a inclusão de alunos no ensino regular	Fabiana Piccoli D'Agostini	Maria Tereza Ceron Trevisol

Fonte: Portal CAPES, *SciELO* e ANPEd, CD-ROM ANPEd-Sul e Seminário Nacional de Pesquisa em Educação Especial

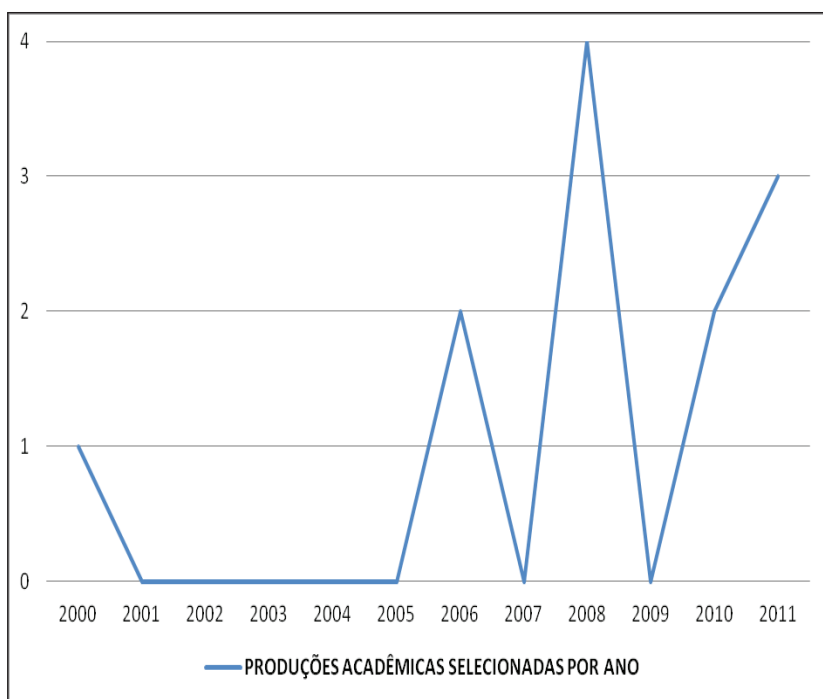
O Quadro 3 mostra as regiões e as universidades nas quais foram produzidos os trabalhos selecionados e denota que o tema em questão é pouco abordado no Brasil. O Gráfico 1 auxilia na visualização dessa divisão por regiões.

Gráfico 1– Quantidade de textos selecionados por região, 2000-2011

Fonte: Portal CAPES, *SciELO* e ANPEd, CD-ROM ANPEd-Sul e Seminário Nacional de Pesquisa em Educação Especial

Nota-se que os textos selecionados estão localizados em todas as regiões do país, com exceção do Norte. A região Sudeste tem o maior número de trabalhos, distribuídos entre os estados de São Paulo, Rio de Janeiro, Espírito Santo e Minas Gerais, mas a pequena e esparsa produção nos leva a deduzir que não há um grupo de pesquisa que se destaque pelo estudo do professor de EE. Com o intuito de mostrar em quais anos está concentrado o maior número de produções escolhidas na área, consideramos coerente separá-las por datas de apresentação de 2000 a 2011 (ver Gráfico 2), para, em seguida, analisar sua correlação com as datas de divulgação dos documentos específicos da EE no país, o que possibilita estudar as intenções e consequências das propostas dos documentos oficiais em relação à inclusão escolar e ao nosso objeto de estudo.

Gráfico 2 – Produções acadêmicas selecionadas por ano, 2000-2011



Fonte: Portal CAPES, *SciELO* e ANPEd, CD-ROM ANPEd-Sul e Seminário Nacional de Pesquisa em Educação Especial

Esse gráfico permite verificar que o número de produções acadêmicas vem crescendo nos anos 2000, o que pode ser um indicativo de que o professor de EE está sendo inserido como objeto de estudo nas políticas de EE na perspectiva inclusiva.

Os dados evidenciam que em 2008, 2010 e 2011 a produção foi maior, embora dispersa nos estados. Seleccionamos em 2008 trabalhos elaborados no Espírito Santo, no Rio Grande do Sul, em Minas Gerais e no Distrito Federal; em 2010, textos do Rio de Janeiro e de Pernambuco; em 2011, produções de São Paulo, Rio Grande do Sul e Santa Catarina. Essa distribuição espacial pode ser considerada como mais um indicativo de que não há centralidade do tema em grupos de estudos ou regiões, a não ser pelos trabalhos de Baptista (2011) e Tezzari (2008), do Rio Grande do Sul, que estabelecem entre si uma relação de orientador e orientanda.

Na leitura desses textos, percebemos que seus produtores direcionaram estudos para uma concepção da política de EE que repercuta diretamente no que pensam e em como pesquisam esse professor. Por isso consideramos relevante destacar as análises dos autores sobre o professor de EE, a política de EE na perspectiva inclusiva e quais seus pontos de vista sobre essa modalidade de ensino. Inserimos, ao longo desta dissertação, as considerações por eles feitas sobre o locus de atuação desse professor, a formação exigida e suas atribuições nas escolas por entendermos que tais elementos vão ao encontro das discussões sobre a concepção de professor de EE presente na documentação selecionada para fundamentar nossa pesquisa.

1.2.3.2.1 A política de EE na perspectiva inclusiva nas produções acadêmicas selecionadas

Julgamos importante destacar a política nacional de EE nesse subitem porque, além de a maioria dos autores selecionados mencionarem de forma significativa a influência dessa política na realidade das escolas, temos interesse em compreender o que eles pesquisam sobre o professor de EE e como trabalham com uma política que contém a proposição de um profissional para atuar nesse campo.

Em primeiro lugar, na leitura dos textos constatamos carência de contextualização nas análises dos documentos que expressam a política de EE. Foi possível perceber um consenso em relação à perspectiva inclusiva da EE entre os autores, que desconsideraram existir um campo de disputas e discordâncias sobre o projeto de EE para o país.

Esse é o caso de Silva (2008), que, no intuito de fornecer dados sobre seu objeto de estudo — atuação do professor das salas de recursos

multifuncionais na educação infantil —, utilizou documentos, desde a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 até o Decreto n. 5.296 (BRASIL, 2004)⁹, para argumentar que a proposta de inclusão nas escolas já estava sendo delineada com base nos direitos humanos e que se observa na documentação atual a concretização de tal política. Para essa autora, se a inclusão não acontece na prática é por falta de preparo das instituições e não de respaldo da política. Ela afirmou:

Estes e outros documentos e leis chama [sic] a atenção para a idéia de direitos dos ANEEs [alunos com necessidades educacionais especiais] e leva [sic] à reflexão sobre a contradição encontrada entre o que dizem e a atual situação do atendimento desses alunos no ensino regular. O direito a uma Educação de Qualidade para todos nem sempre é respeitado. Se assim fosse, os dados do censo escolar [...] mostrariam outro quadro de atendimento com a maioria dos ANEEs sendo atendidos no Ensino Regular. A inclusão é um desafio para as instituições educacionais, mas encontra respaldo nas leis e nos regulamentos que consideram ilegal a segregação nas escolas (SILVA, 2008, p. 46).

Silva (2008) argumentou que a documentação prevê as condições necessárias para a efetivação de uma escola inclusiva e que depende dos sistemas de ensino a boa vontade de implementá-la ou não. A autora não questionou as múltiplas relações que influenciam a elaboração de tal documentação, tais como a composição com organizações multilaterais (OMs), os objetivos e contradições intrínsecos em cada documento que expressa essa política, os interesses e concepções em disputa nessa política que, no caso específico da EE, é fortemente marcada pelas noções acerca dessa modalidade de ensino na escola, seja regular ou especializada.

Em consonância com a argumentação de que a política está cumprindo o seu papel de indicar o que deve ser feito para uma “educação de qualidade para todos”, D’Agostini (2011, p. 70) acentuou:

9 Decreto n. 5.296 de 2004: “Regulamenta as Leis n^{os} 10.048/2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098/2000, [que] estabelece normas de acessibilidade às pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida” (SILVA, 2008, p. 46).

As políticas educacionais caminham a passos largos no sentido de ofertar a educação para todos. Continuamente, aparecem novas possibilidades que se configuram em diferentes modos para que nenhuma pessoa fique de fora. Para tanto, leis, decretos e outros documentos nacionais e internacionais têm fornecido a base para a formulação de políticas públicas tendentes à inclusão de pessoas com necessidades educativas especiais no ensino comum.

Para além da elaboração de documentos, sabemos que a configuração do discurso em torno de uma proposição política não é feita linearmente e com pleno consenso, como indica a maioria dos textos selecionados nesse balanço. Há que se ressaltar o movimento de disputas conceituais, de interesses e abordagens sobre um mesmo projeto de sociedade e que a produção do documento se situa em um campo de forças concorrentes. Além de descontextualizar a construção da política e aparentemente tomá-la como neutra, esses autores desconsideraram os sujeitos que interferem na produção de tais documentos ou os colocaram como intérpretes e transformadores dessa política. França (2008, p. 21) ressaltou em seu trabalho que os sujeitos envolvidos em tal política são capazes de modificá-la:

Nesse sentido, as políticas não são meramente transpostas para o contexto da escola; elas são interpretadas, ressignificadas, recriadas pelos sujeitos que nelas atuam, produzindo transformações significativas na política que, *a priori*, foi instituída, tendo em vista que os profissionais são sujeitos histórico-sociais marcados pelas suas experiências e valores, portanto, desempenham um papel ativo capaz de constituir outros sentidos no processo de implementação das políticas.

Nesse viés, a autora obscureceu o caráter impositivo e direcionador que muitas vezes utiliza argumentos com caráter humanista para convencer a população sobre seus objetivos. Esse é o caso da política de EE na perspectiva inclusiva, que dissemina a ideia de que essa proposta compensará anos de exclusão e segregação. Os sujeitos podem apresentar resistências em implementar a política na escola; no entanto, a abrangência dos discursos de convencimento e adesão é muito significativa e faz parte de uma concepção de sociedade cuja intenção

primordial é manter as relações antagônicas entre o capital e o trabalho.

Outro ponto que observamos é que, na tentativa de analisar a política de EE, os autores nivelaram os documentos internacionais, os nacionais, os de caráter orientador ou leis e até documentos produzidos pela sociedade civil com o mesmo sentido. Por um lado, concordamos que essa gama de documentos compõe um projeto político, mas, por outro, acreditamos que para a compreensão desse projeto político e suas nuances é necessário resguardar a especificidade de cada documento, explicitar seus objetivos e finalidades para que não se passe a impressão de serem produções lineares.

Nesse sentido, entendemos que a análise da política de EE feita por esses autores, em sua maioria, concentrou-se na crítica à sua implementação, sem examinar as determinações dessa política, deixando evidências de que se a prática da inclusão das escolas melhorar, melhoraremos a educação. Lino (2006) afirmou que a teoria da inclusão nas escolas é interessante, mas colocá-la em prática é mais complicado. Já Prieto (2006, p. 12) apontou que, no Brasil,

para que sejam atingidos melhores níveis de qualidade no atendimento escolar de pessoas com necessidades educacionais especiais, é preciso que esse objetivo seja tomado como uma prioridade política, com a inserção da devida previsão e aplicação de recursos financeiros para suprir os déficits ainda constatados. Pensar em atender essa população contemplando suas necessidades educacionais requer maior nível de investimento, pois, tudo pode se restringir ao mero discurso em defesa de sua igualdade de condições e de oportunidades de acesso e usufruto aos bens e serviços sociais.

Para Prieto (2006), se o financiamento for dirigido a essa política, ela será implantada com sucesso. Nesse caso, a autora pautou sua argumentação no financiamento para a formação dos professores que irão colocar em prática tais proposições.

Segundo Baptista (2011), que considera essa proposta como a melhor opção para uma educação de qualidade, o problema não está no gerenciamento da política, mas em como a comunidade escolar vai desenvolvê-la na prática.

Nessas leituras percebemos que a análise das políticas de EE na perspectiva inclusiva esteve centrada no pragmatismo e na visão

positivista da EE, nos quais o mais importante é a aplicação das propostas e não a teorização e reflexão em torno da EE.

A abordagem da política de EE na perspectiva inclusiva nos trabalhos selecionados nesse balanço é de concordância com a proposta de inclusão dos alunos com deficiência nas escolas regulares. Nenhum dos trabalhos apresentou críticas consistentes sobre a intencionalidade dessa política produzida em meio a uma sociedade capitalista e para uma escola que está sendo esvaziada do seu caráter de ensino dos conteúdos cientificamente produzidos e transformada num ambiente de preparação para o mercado de trabalho subalterno e para um espaço de aprender a empreender na vida, com o objetivo de mostrar para os alunos que a educação depende de sua vontade individual. É nesse contexto desigual que se pensa a inclusão social, uma inclusão que reside na superfície do discurso, pois não há possibilidade de um sujeito ser excluído da sociedade (LEHER, 2009), assim como para o capital é necessário ter pessoas à margem dos meios de subsistência.

Esses aspectos não foram levantados, o que nos leva à interpretação de que os documentos foram utilizados de forma sistemática e citados nos trabalhos como indicadores de uma política. Assim, mesmo não se situando diretamente no campo da política, os trabalhos selecionados a utilizaram para respaldar suas análises sobre a EE na perspectiva inclusiva.

1.2.3.2.2 As concepções sobre a EE nas produções acadêmicas selecionadas

Ao partirmos da análise sobre como os autores do balanço acadêmico trabalharam com a política de EE, consideramos importante este eixo para entendermos o que eles, em especial os que discutem o professor de EE, pensam sobre a EE, sobre os conceitos presentes em determinadas abordagens e em qual perspectiva centralizam suas análises, para que consigamos visualizar em quais fundamentos estão alicerçados seus estudos sobre o professor de EE.

Constatamos que as concepções desses autores sobre os conceitos que permeiam a EE estão diretamente relacionadas às suas interpretações sobre a política de EE. No entanto, percebemos que, na escrita de seus trabalhos, ora corroboravam determinada perspectiva política, ora utilizavam conceitos explicativos de outra. Silva (2008), por exemplo, ao relatar o funcionamento das salas de recursos do final da década de 1990, empregou a palavra multifuncional, que representa outro modelo de salas de recursos divulgado na documentação, posterior a 2008, que aborda o AEE.

Na abordagem da política de EE, a maioria dos autores não diferenciou os conceitos — por exemplo, ao utilizar a expressão “necessidades educacionais especiais” (NEE) como sinônimo de alunos com deficiência —, nem especificou o que cada termo abrange. Nesse aspecto, os autores que compõem esse balanço de produções acadêmicas desconsideraram que o conceito faz parte do discurso de convencimento dessas políticas e que elas mostram divergências dentro de uma mesma proposição.

Citamos, como exemplo, Silva (2008), que, ao descrever a sala de recursos multifuncionais, usou como referência as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial (BRASIL, 2001c), que não menciona esse espaço como multifuncional. O acréscimo do termo “multifuncional” não é meramente formal, uma vez que estabelece uma mudança intencional desse espaço que, nas Diretrizes, é apresentado como apoio pedagógico a determinado tipo de deficiência. Foi posteriormente, no documento Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008a) que o conceito “multifuncional” foi implementado com a proposta de uma sala de atendimento para todos os tipos de deficiências.

Muitos textos selecionados trabalharam a proposição de EE como sinônimo de educação inclusiva e destacaram que para acontecer a “quebra desse paradigma” é necessária uma mudança de percepção sobre a educação. De maneira geral, os autores afirmaram que a proposta de inclusão dos alunos com deficiência nas escolas regulares é o eixo central para se adquirir uma educação de qualidade “para todos”. Em sua dissertação intitulada “Ressignificando a educação especial no contexto da educação inclusiva: a visão dos professores especialistas”, Redig (2010, p. 15) justificou a realização do estudo, salientando que sua investigação,

na medida em que, por meio da escuta dos professores especialistas que trabalham com alunos com deficiência intelectual, poderá delinear possíveis possibilidades da Educação Especial e sua resignificação no contexto da Educação Inclusiva. Além de percebermos os entraves para o êxito dessa proposta, promover novas reflexões sobre a Educação Especial / Educação Inclusiva e favorecer novas práticas pedagógicas e intervenções educacionais.

D'Agostini (2011, p. 45) enfatizou essa relação da educação inclusiva como melhoria das relações sociais ao afirmar que a inclusão escolar

quebrou paradigmas, uma vez que colocou, no mesmo espaço, pessoas com diferenças individuais por causa de suas deficiências: o cego, por exemplo, frequentava apenas escolas especializadas. De fato, é um processo inovador repleto de esperanças para a conquista de um mundo mais igualitário.

O termo educação inclusiva não só se tornou equivocadamente sinônimo de Educação Especial como também passou a corresponder a uma ação compreendida como promotora de transformação do sistema educacional. A respeito disso, Lino (2006, p. 18) argumentou:

A educação inclusiva não se efetuará simplesmente por decreto, será necessário que se avaliem as reais condições que possibilitam a inclusão gradativa, contínua e sistematicamente planejada, tendo em vista a possibilidade de ruptura total com o sistema tradicional e a conquista de uma sociedade solidária que respeite, valorize e conviva com a diversidade.

Na análise dos textos selecionados, notamos que a crítica à proposta de educação inclusiva, quando feita, estava situada no campo do aperfeiçoamento e se associava às ações de adaptar, corrigir, melhorar a política de inclusão dos alunos com deficiência nas escolas regulares.

Dorziat (2010, p. 6), em sua pesquisa sobre as condições de trabalho dos profissionais da EE, destacou:

Essas informações são bastante significativas, porque mostram que, embora haja todo um arcabouço legal, inclusive criando narrativas que diferenciam a inclusão da integração, os dados explicitam uma realidade que, mesmo sob a roupagem do ideário da inclusão, ainda é muito praticada nos moldes da integração. Com uma diferença: se antes a integração professava toda uma preparação especial desses alunos, para se adaptarem aos ambientes considerados normais; hoje, nem os ambientes mudaram para receber todas as crianças, como idealiza a inclusão, nem

as crianças diferentes recebem apoio especial, ficando, muitas vezes, a mercê das intenções de alguns professores de sala de aula regular.

A crítica dessa autora foi ancorada na falta de condições para implementar tal política. Outros autores desse balanço, como D’Agostini (2011) e Silva (2008), também destacaram que a proposta de inclusão é responsabilidade de toda a sociedade, inclusive dentro da escola.

Não adianta falar dos belos discursos da justiça e ter um ambiente de desrespeito e indiferença. A inclusão é um processo que envolve atitude de familiares, professores, educando e comunidade em geral. A inclusão está diretamente ligada ao acesso, ingresso e permanência da criança especial nas escolas inclusivas, como aprendizes de sucesso (D’AGOSTINI, 2011, p. 44).

Para Silva (2008, p. 38), a instauração de um sistema educacional inclusivo “pressupõe um rompimento de concepções tradicionais de educação, aluno e de escola. Não apenas o aluno é atendido em suas diversidades como também o professor recebe apoio para que se alcance uma educação de qualidade”. A autora acrescentou que a “escola *inclusiva* busca o envolvimento de todos os seus membros e da comunidade a qual pertence em busca de uma inclusão bem sucedida” (SILVA, 2008, p. 38).

Verificamos, na leitura dos trabalhos analisados, que no que diz respeito à concepção de Educação Especial, todos indicaram a perspectiva inclusiva atual como a melhor maneira de respeitar os preceitos da “educação para todos” e com isso possibilitar maior qualidade no ensino das escolas por meio do convívio com a diversidade, pois, como expressou Redig (2010, p. 32), a “Educação Inclusiva deve representar um novo paradigma, não só no que tange à Educação Especial, mas a Educação como um todo, para reverter o problema do fracasso escolar de alunos com ou sem deficiência”.

A maioria das críticas apresentadas a esse modelo se dirigiu ao cotidiano das escolas, à falta de professores, de condições e de responsabilidade de todas as pessoas da sociedade para implementá-lo, ou ainda, encontra-se no nível da aceitação pessoal para essa mudança, conforme propôs Lino (2006, p. 55):

Entre o sonho de ser e o querer, há o que é o real, a escola real, o aluno real, a inclusão é uma realidade, não tem mais volta, é preciso agora adequar-se a essa nova tarefa, incluir significa muito mais do que atender as diferenças: significa rever posturas, valores, comportamentos, preconceitos e conceitos.

Esse eixo de análise das produções acadêmicas selecionadas permitiu a interpretação de que o discurso hegemônico dos textos desse balanço girou em torno da adaptação da EE para a educação inclusiva, ou seja, os autores compartilharam a ideia de que a EE na perspectiva inclusiva e sua atuação centrada na escola regular é a melhor opção para a adequação dessa política aos preceitos da “educação para todos”.

Dessa forma, a análise dos textos selecionados que compuseram o balanço de produções acadêmicas possibilitou enxergar nuances em torno das discussões sobre a EE presentes nesse campo e aprofundar nossa compreensão sobre seus estudos com relação ao professor de EE.

1.3 ELEMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

A discussão acerca do professor de EE no país, em especial no período de 2000 a 2011, proporcionou o entendimento de que esse profissional está no centro das proposições de políticas educacionais e que entender esse universo nos permite aprofundar análises da política e da própria escola. Por isso, consideramos importante levantar alguns elementos que dão sustentação à nossa análise sobre o professor de EE no contexto das políticas educacionais de perspectiva inclusiva.

1.3.1 Elementos que sustentam o discurso sobre a EE na perspectiva inclusiva

Ao propormos o estudo sobre a concepção de professor de EE subjacente à política de perspectiva inclusiva, partimos do pressuposto de que esse tema faz parte de um conjunto de determinações em favor da manutenção do capital e que a análise sobre esse objeto de pesquisa possibilita pensar esse professor¹⁰ específico no interior das

10 Nossas reflexões sobre o professor de EE estão embasadas na compreensão desses profissionais como pertencentes à classe trabalhadora. Montañó e Durigueto (2011, p. 94) decorrem que “[...] a classe [trabalhadora] envolve trabalhadores de ‘chão de fábrica’, de setores administrativos e de serviços no setor industrial, servidores públicos, trabalhadores autônomos, balconistas de comércio, funcionários de organizações civis etc. [...]”. Tais autores continuam

relações capitalistas. Entendemos também que o Estado brasileiro não é meramente um executor de orientações internacionais e que faz parte da elaboração de políticas mundiais. A inferência de que o governo vem seguindo orientações internacionais está imbricada a uma interpretação segundo a qual a burguesia local também propõe medidas e está presente na produção dos documentos das OMs. Leher (2010) alerta a esse respeito ao discutir a agenda do Banco Mundial.

A agenda bancomundialista está sendo implementada pelas frações burguesas locais, que a opera ativamente. Não se trata de mera aplicação de um dado receituário, mas de uma ativa recontextualização da agenda, considerando aspectos históricos, conceituais e correlação de forças. Ignorar que o aprofundamento do capitalismo dependente somente é possível com o protagonismo das frações burguesas locais é um erro teórico que provoca pesadas consequências políticas e estratégicas como a circunscrição do campo de análise ao Estado-nação. Nesta chave, os problemas sempre são “externos”, e os governos podem ser acusados, no máximo, de omissos, ocultando que os mesmos são sujeitos relevantes dessas medidas (LEHER, 2010, p. 372).

Em meio a esses processos de constituição de uma política, além das correlações de forças nacionais e internacionais, há também a disputa por determinados campos de atuação política entre movimentos internos presentes na sociedade civil e no Estado, como as organizações não-governamentais (ONGs) e as organizações da sociedade civil de interesse público (OSCIPs). Esse é o caso da área da Educação Especial, que é fortemente marcada pela dicotomização entre as escolas especiais e regulares que reverbera na disputa pelo seu local de atuação e pelo seu financiamento e, conseqüentemente, muda a forma de inserção da EE

a análise afirmando que: “[...] essa heterogeneidade da classe trabalhadora não pode nos fazer perder o foco e seu caráter central e universal, no MPC [modo de produção capitalista]: toda ela constitui-se em homens e mulheres ‘livres’, meros proprietários de força de trabalho, despossuídos dos meios fundamentais de produção e consumo, obrigados assim a vender sua força de trabalho ao capital, em troca de salário. Nesse processo e nessa relação, produzem mais-valia, apropriada pelo capital”.

nas escolas. Entretanto, é necessário acentuar que a concorrência mais acirrada nessa arena de interesses é pelo conceito de EE e não somente pelo espaço de atuação dessa modalidade.

Nesse contexto estão inseridos dois grupos: o dos que acreditam que a EE na perspectiva da inclusão nas escolas regulares é a forma mais adequada de compensar anos de discriminação e segregação, representados pela equipe que compôs o governo Lula e elaborou a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, e o liderado por dirigentes das Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAEs) e instituições congêneres que reivindicam sua legitimidade como espaço que possibilita o trabalho mais aprimorado para as especificidades dos alunos da EE, sendo, assim, a opção mais adequada para substituir as escolas regulares.

Segundo Gramsci (1989), esses grupos compõem a sociedade civil e constituem aparelhos privados de hegemonia.

O fulcro do conceito gramsciano de sociedade civil — e dos aparelhos privados de hegemonia — remete para a organização e, portanto, para a produção coletiva, de visões de mundo, da consciência social, de *formas* de ser adequadas aos interesses do mundo burguês (a hegemonia) ou, ao contrário, capazes de opor-se resolutamente a esse terreno de interesses (corporativo), em direção a uma sociedade igualitária (“regulada”) na qual a eticidade prevaleceria, como o momento eticopolítico da contra-hegemonia.

Os aparelhos privados de hegemonia são a vertebração da sociedade civil, e se constituem das instâncias associativas que, formalmente distintas da organização das empresas e das instituições estatais, apresentam-se como associatividade voluntária sob inúmeros formatos. Clubes, partidos, jornais, revistas, igrejas, entidades as mais diversas se implantam ou se reconfiguram a partir da própria complexificação da vida urbana capitalista e dos múltiplos sofrimentos, possibilidades e embates que dela derivam. Não são homogêneos em sua composição e se apresentam muitas vezes como totalmente descolados da organização econômico-política da vida social (FONTES, 2010, p. 133).

Nesse sentido, podemos citar como exemplo a APAE como expressão da característica de um aparelho privado de hegemonia, pois se coloca como propositora de ideias e ações para convencer a sociedade daquilo que acredita e tem representantes nas instâncias legislativas, executivas e judiciárias, tencionando esses poderes na tentativa de se manter presente como o suposto ideal de educação para alunos com deficiências¹¹.

A modalidade Educação Especial vem sendo referida em documentação própria, especialmente com a expressão Atendimento Educacional Especializado — este deve ser realizado prioritariamente nas salas de recursos multifuncionais, como mencionamos. Em consequência disso, o professor de EE, anteriormente denominado professor especializado, passou a ser tratado como professor do AEE. Nos documentos oficiais referentes à política de EE no país, antes de 2008¹², havia um interesse maior nesse professor para o ensino dos alunos com deficiências¹³, tanto nas escolas especiais como nas regulares. Hoje percebemos nessa política, divulgada com maior ênfase no governo Lula, um movimento de centralização no AEE que obscurece uma proposta clara de EE no país com discursos políticos permeados de conceitos que não expressam suas intenções. Associado a isso, o termo inclusão vem sendo amplamente utilizado no vocabulário dos documentos oficiais para a construção e manutenção do consenso em torno do projeto de sociedade da classe dominante. Shiroma (2001, p. 1) afirma que os debates sobre as políticas sociais da década de 1990

11 Mesmo considerando a hegemonia discursiva dessas instâncias, é importante ressaltar que há grupos que se apresentam como resistência a esse modelo de Educação Especial e que pretendem contribuir com essa discussão no país de forma crítica e autônoma aos interesses do Capital. Podemos citar como exemplo o Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho (GEPETO) e o Grupo de Estudo sobre Educação Especial (GEEP), ambos vinculados ao Centro de Ciências da Educação (CED) na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).
12 Podemos citar como exemplos a LDBEN 9.394/1996, o Parecer CNE/CEB n. 17/2001, a Resolução CNE/CEB n. 2/2001 e o Parecer CNE/CEB n. 4, de 29 de janeiro de 2002 (BRASIL, 2002a).

13 Optamos por utilizar o termo “deficiência” quando nos referimos aos alunos da Educação Especial por entendermos que ele é mais adequado para identificar o seu público-alvo. A expressão “necessidades educativas especiais”, utilizada em grande parte dos documentos que expressam essa política, segundo Bueno (2008, p. 50), “abrange, com certeza, a população deficiente, mas não se restringe somente a ela”.

popularizaram algumas expressões como exclusão social, autonomia, cidadania e qualidade. Tais conceitos, tão característicos do programa político oposicionista da década de 1980, parecem ter sido reciclados e transformados em bandeiras de situação nos anos 90. Fizeram-se presentes em discursos de governos, organismos internacionais e empresários, que, em coro afinado, passaram a reivindicar educação de qualidade para todos, de uma maneira distinta e desarticulada das necessidades populares.

Tais mudanças de sentidos e significados dos conceitos geram uma falsa interpretação das intenções dos discursos da elite, pois apelam para a justiça social. No entanto, o uso dos termos inclusão e exclusão como explicativos de uma realidade insinua o propósito de encobrir uma característica fundamental do sistema de produção capitalista que é a apropriação do trabalho excedente por meios puramente econômicos, ou seja, um sistema que tem como uma de suas raízes fundadoras a exploração da mão de obra visando à mais-valia e ao lucro e que incentiva políticas que pretendem inserir os sujeitos nesse processo para que se formem trabalhadores potencialmente exploráveis (WOOD, 2001; FREITAS, 2002; FONTES, 2010).

O discurso que vislumbra uma educação inclusiva é uma parte do projeto político que visa à inclusão social. O termo educação inclusiva ganhou destaque no Brasil em meados dos anos 1990 pelas mediações concebidas nos programas internacionais divulgados em conferências internacionais, como a Conferência Mundial de Educação para Todos de Jomtien (1990), a Conferência de Salamanca (1994) e a Conferência Mundial de Educação Para Todos (EFA) realizada em Dakar no ano 2000. Os discursos políticos aglutinaram conceitos que *a priori* eram bandeiras de luta dos movimentos populares e de esquerda para conseguirem atingir o consenso em torno do projeto de sociedade que se pretende manter, tendo o capital como educador. Apesar de esses conceitos e termos terem sofrido mudanças de significados, são utilizados de forma a humanizar o discurso e torná-lo mais compreensível e aceitável pela população. A respeito disso, Thompson (2009, p. 67) assevera:

A desgraça dos historiadores marxistas (que é sem dúvida nossa própria desgraça, hoje) é que alguns de nossos conceitos são moeda corrente num universo intelectual mais amplo, são adotados em

outras disciplinas, que lhes impõem sua própria lógica e os reduzem a categorias estáticas, não-históricas.

Shiroma (2001, p. 2), ao dissertar sobre o uso de conceitos utilizados nos discursos políticos, enfatiza:

Também observamos que, para justificar a reforma nas áreas sociais, os documentos começaram a apresentar um tom de estranhamento e inconformismo relativos aos indicadores de pobreza e exclusão social. Prescreviam a educação e a empregabilidade como saída para reverter o processo, promovendo a inclusão. Nessa linha de argumentação, a escola foi ganhando centralidade, embora não prioridade.

A escola vem sofrendo críticas com relação ao seu papel no processo de ensino e aprendizagem e construindo um terreno fértil para a proposição de educar para o consenso, adequar e modelar os alunos de acordo com determinado projeto de sociedade por meio de campanhas de caráter individualista e humanitário que trabalhem com questões relacionadas à cidadania, à cultura empreendedora, à solidariedade e à inclusão e que são difundidas em diferentes momentos pelos slogans “Todos pela Educação”, “Amigos da Escola” e “Mais Educação”. Shiroma (2001, p. 4) conclui o raciocínio, afirmando:

A ideia de todos incluídos na comunidade global, sujeitos aos mesmos riscos, cria uma situação de igualdade simbólica que impõe a todos a responsabilidade e o compromisso moral de combater a pobreza e a exclusão social. Todos foram convocados, todos são parceiros nessa tarefa, empreitada mundial onde deveriam estar igualmente comprometidos e coesos.

O incentivo às políticas compensatórias por intermédio de ações focais ganha destaque na documentação, em particular nas que expressam as políticas educacionais. Ações que eram reivindicadas por movimentos sociais, mais uma vez foram transformadas em atitudes em prol do capital. Sobre esse assunto, Neves (2005, p. 36) argumenta:

As lutas concebidas em termos exclusivamente extra-econômicos, portanto, não representam, em si mesmas, um perigo fatal para o capitalismo. Podem, inclusive, ser funcionais à estabilização da hegemonia burguesa. Politicamente, portanto, a organização desses grupos acaba por, contraditoriamente, desviar a atenção de importantes segmentos da classe trabalhadora da reflexão sobre os mecanismos de expropriação e exploração a que são submetidos, ao mesmo tempo em que reforça o individualismo como valor moral radical, uma vez que reúne indivíduos para tratar de seus problemas específicos, desvinculados das questões sociais gerais.

Assim, o Estado¹⁴ venderia a ideia de que, por meio dos governos, estaria comprometido em incluir todos os cidadãos numa sociedade mais humana e igualitária. As políticas compensatórias e/ou ações afirmativas são estratégias para moldar uma realidade às necessidades do capital. Podemos citar, como exemplos, ações como as cotas nas universidades e a inclusão de alunos com necessidades educativas especiais nas escolas regulares. Com o direcionamento para a discussão dos conceitos de inclusão e exclusão social, obscurece-se a divisão de classe e o próprio conceito de classe social. Mészáros (2008, p. 25) explicita essa relação ao pensar a educação e afirma:

Poucos negariam hoje que os processos educacionais e os processos sociais mais abrangentes de reprodução estão intimamente ligados. Consequentemente, uma reformulação

14 Consideramos que o Estado mencionado segue as premissas do neoliberalismo divulgado nas ideias de Hayek (1990), as quais estavam embasadas, essencialmente na concepção do livre mercado e na eliminação do Estado intervencionista. Montañó e Duriguetto (2011, p. 61) afirmam que “Segundo o autor [Hayek], a *liberdade*, e não a democracia, a igualdade ou a justiça social, constitui o valor *supremo*; dessa forma, todas as instituições e atividades que, de forma permanente, militarem contra esse princípio superior devem ser eliminadas. Assim, o Estado intervencionista, a justiça social, a igualdade de oportunidades, o planejamento estatal, a seguridade social, por constituírem impedimentos ao pleno desenvolvimento da ‘liberdade (negativa-formal)’, devem ser enfrentados”. (grifos do autor)

significativa da educação é inconcebível sem a correspondente transformação do quadro social no qual as práticas educacionais da sociedade devem cumprir as suas vitais e historicamente importantes funções de mudança. Mas, sem um acordo sobre esse simples fato, os caminhos dividem-se nitidamente. Pois caso não se valorize um determinado modo de reprodução da sociedade como o necessário quadro de intercâmbio social, serão admitidos, em nome da reforma, apenas alguns ajustes menores em todos os âmbitos, incluindo o da educação. As mudanças sob tais limitações, apriorísticas e prejudicadas, são admissíveis apenas com o único e legítimo objetivo de *corrigir* algum detalhe defeituoso da ordem estabelecida, de forma que sejam mantidas intactas as determinações estruturais fundamentais da sociedade como um todo, em conformidade com as exigências inalteráveis da *lógica global* de um determinado sistema de reprodução.

Partindo dessa análise, o conceito de “Estado ampliado” desenvolvido por Gramsci (1989) nos auxilia a entender que o Estado não é composto somente pelas instâncias governamentais, mas também pela sociedade civil, representada por aparelhos privados de hegemonia que, como a escola, fazem parte da realidade das pessoas e têm a função de apaziguar e legitimar as premissas capitalistas. Leher (2009, p. 228), ao relacionar as políticas de inclusão com as políticas de alívio da pobreza, ressalta:

A partir dessa forma de interpretar o lugar dos explorados e expropriados na sociedade, as contradições fundamentais do capitalismo vão sendo esvaecidas a ponto de se tornarem inertes. A saída para as mesmas não deve ser buscada na base material da sociedade, mas sim, conforme o discurso dominante, na sociedade civil ressignificada como lugar de consenso e colaboração entre o mercado, o Estado e as ações comunitárias, por meio de micro-iniciativas capazes de promover a inclusão dos hoje excluídos.

Por meio de políticas focais, o Estado propõe um alívio superficial dos problemas sociais, mas não atinge o cerne da questão estrutural que condiciona as pessoas a serem remanejadas de acordo com os interesses de um sistema que opera pela desigualdade e competitividade. Mas, é possível considerarmos alguém excluído da sociedade ou dos meios de subsistência? Entendemos que não, considerando que os termos exclusão ou inclusão não incorporam os significados da realidade contraditória em que vivemos e que

a exclusão está relacionada, historicamente, ao processo constitutivo do capitalismo que é a expropriação, termo muito mais preciso do que exclusão para designar o lugar do trabalhador no capitalismo. Como o capitalismo mercantilizou todas as formas de trabalho e seus produtos, seria impróprio falar em inclusão social posto que nenhum trabalhador está fora da esfera do mercado. Em termos históricos o que aconteceu foi uma inclusão forçada do trabalhador por meio da expropriação (LEHER, 2009, p. 230).

Como afirma Frigotto (2010), o uso indiscriminado desses termos pode vir a produzir equívocos na análise de conjuntura. “O risco do uso abusivo desta noção situa-se na possibilidade de fixar-nos no sintoma e nas consequências das formas que assumem as relações sociais capitalistas hoje e nos conduza, no plano das políticas, a uma postura reformista e conservadora” (FRIGOTTO, 2010, p. 419). O mesmo autor utiliza as reflexões de Jameson (1997)¹⁵ para falar sobre o uso desses termos na política. “Configura-se, a nosso ver, que o debate sobre exclusão social situa-se claramente no campo da antinomia — incluído ou excluído — e, por isso, tem mais que ver com o discurso e o embate político do que com a análise das situações concretas” (FRIGOTTO, 2010, p. 424).

Isso equivale a dizer que o termo inclusão social, amplamente utilizado na documentação oficial, não demonstra a realidade e as intenções da política em questão, ou ainda, que o objetivo é alcançado: encobrir os conflitos de classe e possibilitar diversas interpretações sobre o discurso. Em análise mais aprofundada, Bueno (2008, p. 56) enfatiza:

15 JAMESON, Fredric. **Pós-modernismo: a lógica cultural do capitalismo** tardio. Rio de Janeiro: Ática, 1997.

A bandeira da *educação inclusiva* parece, em princípio, repor, sobre outras bases, esses mesmos ideais, mas isto é somente aparência, pois se o norte é a *educação inclusiva* como meta a ser alcançada, isto significa que a projeção política que se faz do futuro é de que continuarão a existir alunos excluídos, que deverão receber atenção especial para deixar de sê-lo. Isto é, a meu juízo, esta nova bandeira vira de cabeça para baixo aquilo que era uma proposição política efetivamente democrática (mesmo com perspectivas políticas diferentes), na medida em que o que deveria se constituir na política de fato — a incorporação de todos pela escola, para construir uma escola de qualidade para todos — se transmuta num horizonte, sempre móvel, porque nunca alcançado.

Com base nessa análise podemos inferir que a EE em vigor tem como foco a política de educação inclusiva e tende-se a considerá-la uma ação sem final determinado, ou seja, sempre haverá alunos da EE para serem incluídos nesse projeto.

Entender esse conjunto de relações sociais contraditórias constitui o pano de fundo desta pesquisa, pois, como ressaltamos anteriormente, esse movimento de proposta inclusiva está no interior de um sistema capitalista que tem como característica ser um sistema social com base na divisão de classes, na segregação, na desigualdade, visando à mais-valia (FONTES, 2010). Importa, então, compreender

em que medida a “exclusão” é fundamental na lógica capitalista, para a manutenção de um “exército” de reserva e para atender a necessidade de regulação do custo da força de trabalho. O que se chama de “população excluída” encontra sua “inclusão” na lógica capitalista. Estamos falando, portanto, de uma “exclusão” funcional ao sistema. As políticas de inclusão não superam essa exclusão (/inclusão) fundante do capitalismo, na medida em que não afetam o modo de produção capitalista, mas apenas colaboram para o “ajustamento” ou “acomodamento” da relação entre capital e trabalho (KASSAR; ARRUDA; SANTOS, 2006, p. 2).

Portanto, consideramos que para analisar uma política de Estado é necessário levar em conta os pormenores que nela existem, já que, “embora o exame das medidas normativas e dos programas de governo seja imprescindível, ater-se a eles é um método insuficiente, pois oculta os contextos histórico, econômico e político que, afinal, conferem sentido a determinadas medidas governamentais” (LEHER, 2010, p. 371).

É no âmbito das contradições das políticas educacionais, em especial das políticas da área da EE, que nosso tema de pesquisa é ressaltado. Compreender a concepção de professor de EE dessas políticas é também entender que o campo específico da EE compõe a educação geral e que esta é produto do antagonismo capital-trabalho.

A compreensão da relação todo/parte, que supera a colocação de que as instituições refletem estruturas mais amplas, pede por uma explicação que mostre como tal instituição coopera ativamente para produzir e/ou reproduzir as relações sociais existentes. Isso nos remete à categoria de totalidade, que permite a compreensão da realidade nas suas leis íntimas e a revelação de suas conexões internas e necessárias [...] (CURY, 1995, p. 34).

Uma vez que optamos por uma pesquisa documental, buscamos nos documentos que legitimam as políticas de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva a base empírica para analisar as concepções de professor de EE mediante mudanças no âmbito conceitual e autores desse campo que nos ajudem a compreender nosso objeto de estudo. Sobre a importância dos documentos em pesquisas, Garcia (2005, p. 1) destaca:

Dentre aquilo que já está presente na vida social, os formuladores dessa documentação enfatizam, sublinham, focam algumas práticas e pensamentos, desqualificam, obscurecem e desprezam outros. Assim, as fontes documentais são aqui tomadas como material a ser pesquisado uma vez que possibilitam a compreensão da realidade naquilo que está sendo divulgado como um conjunto de conceitos, concepções, princípios que passam a ser considerados como “propostas”, “diretrizes” e “parâmetros”.

A EE está inserida no campo das intenções atribuídas à educação na sua totalidade, intenções estas geridas pelo capital e que hoje se apresentam nos documentos com princípios mais humanizados. Então, podemos supor que a consolidação da EE na escola regular é uma forma de controle e adequação social das pessoas com deficiência? Nessa perspectiva, o professor de EE é o responsável pela adaptação desses alunos aos padrões aceitáveis da sociedade? Alguns documentos, como a Resolução CNE/CEB n. 4 (BRASIL, 2009a), citam as atribuições dos professores no AEE, mas elas destacam a função desses professores na escola regular? No decorrer da pesquisa nos deparamos com muitos dilemas que são frutos de um contexto no qual as definições são complexas e obscuras. Por isso, o foco de estudo sobre a concepção de professor de EE possibilitou o entendimento das contradições presentes na política de EE na perspectiva inclusiva.

Neste trabalho buscamos captar, na documentação específica da área, a concepção de professor de EE que emerge de um modelo de sociedade que se está legitimando por meio de uma proposta educacional, nesse caso específico, a proposta de EE na perspectiva inclusiva. Trata-se, segundo Evangelista (2008, p. 7),

do papel posto para os intelectuais: encontrar o sentido dos documentos e com eles construir conhecimentos que permitam não apenas o entendimento da fonte, mas projetos históricos ali presentes e das perspectivas que — não raro obliteradas no texto — estão em litígio e em disputa pelo conceito, pelo que define o mundo, pelo que constitui a história. Podemos afirmar que trabalhar com documentos significa aceder à história, à consciência do homem e às suas possibilidades de transformação.

A política de EE na perspectiva da educação inclusiva tem como objetivos primordiais, prescritos em seus documentos, eliminar o preconceito, a discriminação e as diferenças de acesso à escola, afirmando-se como participante dos preceitos proclamados na Declaração de Salamanca, que defende a proposta de “educação para todos” ao citar que a educação inclusiva é “o meio mais eficaz de combater atitudes discriminatórias, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos” (UNESCO, 1994, p. 1).

Ressaltamos que, embora usualmente esse documento venha sendo referido como da EE, ele tem como objetivo a inclusão social de

todos os indivíduos, sendo a EE uma das frentes para se atingir o projeto de “educação para todos”. O uso do termo inclusão, pelo visto, contribui para a falta de definição concreta sobre o que é a EE hoje, pois, ao referenciá-la como educação inclusiva, retira-se o conhecimento específico do campo e coloca-se a proposta de EE na perspectiva inclusiva como uma alternativa para o êxito da inclusão social tão proclamada.

Tivemos a intenção de analisar a concepção de professor de EE subjacente à política de EE na perspectiva inclusiva à luz das características e intencionalidades dos programas de governo, que intervêm nessa política específica, e suas interlocuções com as propostas das OMs. Lançamos mão aqui das elucidações metodológicas de Evangelista (2008, p. 9), que define documentos como

produtos de informações selecionadas, de avaliações, de análises, de tendências, de recomendações, de proposições. Expressam e resultam de uma combinação de intencionalidades, valores e discursos; são constituídos pelo e constituintes do momento histórico. Assim, ao se tratar de política é preciso ter clareza de que eles não expõem as “verdadeiras” intenções de seus autores e nem a “realidade”.

1.3.2 A documentação que expressa a política de EE e as disputas dessa modalidade no Brasil

Nos últimos 20 anos, a política de EE no Brasil sofreu mudanças significativas que influenciaram essa modalidade na educação básica. O que até o início da década de 1990 era tema predominante nas escolas e classes especializadas, hoje é tratado como assunto das e nas escolas regulares, nas classes comuns. Após a constituição de espaços segregados em instituições especializadas — escolas e classes especiais que atendiam pessoas com deficiência —, principalmente a partir dos anos 2000, a política de EE está sendo direcionada à política de incentivo à inclusão dos alunos com deficiência nas escolas regulares. Nesse âmbito, a concepção de professor de EE vem sendo delineada pelos objetivos desse novo modelo no país, em consonância com o projeto de educação neoliberal.

O marco legal dessa mudança de postura diante do atendimento desses alunos está, principalmente, na promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) n. 9.394 que, embora tenha estabelecido a preferência desse atendimento no ensino regular, previa o atendimento nas redes paralelas, como nas instituições especializadas

privado-assistenciais e nas classes especiais.

A LDBEN foi promulgada durante o governo do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB), com Fernando Henrique Cardoso (FHC). Teve como marco a convocação das escolas a se adaptarem para receber todos os tipos de diferenças: as “étnicas, sociais, culturais ou de qualquer ordem passam a ser foco do discurso de inclusão escolar” (KASSAR; RODRIGUES; LEIJOTO, 2011, p. 145). Em decorrência dessa postura, os artigos 58, 59 e 60 do Capítulo V da LDBEN estabelecem que o apoio especializado seja ofertado, preferencialmente, nas escolas regulares, tendo a EE espaço de atuação tanto nas escolas regulares quanto nas instituições especializadas. Essa proposição conota incentivo à matrícula dos alunos com “necessidades educacionais especiais¹⁶” no ensino comum, embora mantendo a possibilidade de atendimento em classes e escolas especiais. Foi a partir do Parecer CNE/CEB n. 17/2001 e da Resolução CNE/CEB n. 2/2001 que a perspectiva de inclusão dos alunos com deficiência nas escolas regulares passou a ser fortalecida. Para Kassar, Rodrigues e Leijoto (2011, p. 145) é importante considerar que

esses documentos têm como fontes de inspiração acordos internacionais como a Declaração de Educação para Todos, de 1990; as Normas Uniformes sobre a Igualdade de Oportunidades para Pessoas com Incapacidades, aprovadas em 1993 pela Assembleia Geral das Nações Unidas, em que fica recomendada a criação, em todas as escolas, de serviços especializados, a fim de garantir a matrícula das pessoas com deficiências no ensino regular; e, em 1994, a Declaração de Salamanca (resultante da “Conferência Mundial sobre as Necessidades Educativas Especiais”, na Espanha), que reafirma o direito à educação de cada indivíduo e propõe a adoção de linhas de ação para cumprir essa meta.

16 O termo “necessidades educacionais especiais” é a forma com que a LDBEN n. 9.394 (BRASIL, 1996) caracteriza os alunos que são atendidos pela EE. Segundo a Declaração de Salamanca “o termo ‘necessidades educacionais especiais’ refere-se a todas aquelas crianças ou jovens cujas necessidades educacionais especiais se originam em função de deficiências ou dificuldades de aprendizagem”. Tal declaração afirma que muitas crianças podem apresentar dificuldades de aprendizagem ao longo de sua vida escolar, portanto, serão portadoras de necessidades educacionais especiais (UNESCO, 1994, p. 3).

Tais referenciais contêm a defesa de uma perspectiva inclusiva para a educação e contribuem para uma associação da política de EE com os preceitos da inclusão, mesmo que de forma parcial, nas escolas regulares. Também está previsto no Artigo 208 da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) que o dever do Estado com a educação será efetivado com a garantia de “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiências, preferencialmente na rede regular de ensino”.

A perspectiva da educação inclusiva como uma política e não apenas como um ideário foi praticada com mais ênfase no governo do Partido dos Trabalhadores (PT), com Luiz Inácio Lula da Silva (Lula) entre os anos de 2003 e 2010. Nas propostas desse governo notam-se mudanças expressivas, como o entendimento da EE se transformar em campo da educação inclusiva. Essa mudança corrobora os propósitos das OMs ao fortalecer a intenção de inserir os alunos com necessidades educativas especiais na escola regular.

Com base nesses novos ideais de educação, em 2003 foi lançado pela extinta Secretaria de Educação Especial (SEESP)¹⁷ do Ministério da Educação (MEC) o programa Educação Inclusiva: direito à diversidade (BRASIL, 2005). Dentre suas ações está a orientação aos professores dos municípios sobre os princípios da escola inclusiva e como atuar na sala de aula comum. Tal programa utiliza como estratégia a formação continuada de professores para construir e disseminar um consenso em torno do projeto de educação no qual a EE está inserida.

Depois de um período de cinco anos capacitando professores das salas de aula regular, a SEESP/MEC publicou o documento Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva que, com o Decreto n. 6.571/2008, o Parecer n. 13/2009 e a Resolução n. 4/2009, estabelece a ênfase no modelo inclusivo na educação, tornando a EE complementar e/ou suplementar ao ensino comum e não mais substitutiva nas escolas e classes especiais.

Como prevê o Decreto n. 6.571/2008, “considera-se atendimento educacional especializado o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular”.

Por meio do Decreto n. 6.571/2008 e da Resolução n. 4/2009, a política de EE, além de propagar a “inclusão total” (MENDES, 2002),

17 A Secretaria de Educação Especial (SEESP) foi extinta pelo Decreto n. 7.690, de 2 de março de 2012 (BRASIL, 2012a), passando a compor um departamento na Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI).

evidenciou que o foco da política de educação na perspectiva inclusiva passaria de Educação Especial para Atendimento Educacional Especializado nas salas de recursos multifuncionais. O documento que reforça essa ideia é A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: a escola comum inclusiva (ROPOLI et al., 2010), no qual o professor que antes era da EE é referido como professor do AEE, atuando nas salas de recursos multifuncionais dentro das escolas regulares.

A transformação de nomenclaturas que designam essa modalidade da educação básica pode ser considerada um indício da mudança de concepção da EE e suas propostas de atuação no país, pois, o que antes era compreendido como Educação Especial passou a ser concebido como Atendimento Educacional Especializado.

A EE tem como característica estabelecida pela LDBEN de 1996 ser uma modalidade da educação nacional que desenvolve um trabalho específico sobre as deficiências dos alunos da EE nas escolas, enquanto o AEE é configurado como um conjunto de recursos dentro de um espaço físico nas escolas regulares, denominado sala de recursos multifuncionais, que tem a função de repassar técnicas que possam vir a auxiliar na adaptação desse aluno ao ambiente escolar, ou seja, esse espaço não apresenta o caráter de ensino dos conteúdos escolares. Tais elementos contribuem para que formulemos a hipótese de que essa renomeação estaria reduzindo uma modalidade de ensino ao serviço ofertado no ensino regular.

O conceito de “inclusão total” utilizado para explicitar a política de EE dos governos FHC e Lula foi apresentado por Mendes (2002), com base em Fuchs e Fuchs (1998)¹⁸, em seu estudo sobre a produção de conhecimento acerca da EE no país:

Atualmente, as propostas de educação de crianças e jovens com necessidades educativas especiais variam desde a idéia de inclusão total — posição que defende que todos os alunos devem ser educados apenas na classe e na escola regular — até a idéia de que a diversidade de características implica a existência e a manutenção de uma variedade de serviços e de opções. Tais opções podem ir desde a inserção na classe regular até a colocação em instituições residenciais especializadas, passando pelas salas de apoio e pelas classes especiais na escola regular ou em escolas especiais (MENDES, 2002, p. 70).

18 FUCHS, Doug; FUCHS, Lynn S. Competing visions for educating students with disabilities: inclusion versus full inclusion. **Childhood Education**, Annual Theme, p. 309-316, 1998.

Para essa autora, “pode-se observar duas correntes na perspectiva da educação inclusiva, a da ‘inclusão’ e da ‘inclusão total’, com propostas divergentes sobre qual é a melhor forma de educar crianças e jovens com necessidades educacionais especiais” (MENDES, 2002, p. 65). Nessa perspectiva de análise, segundo Mendes (2002), a política de EE adotada pelo governo do FHC privilegiou a abordagem inclusiva, já que permitia a existência das escolas especiais, classes especiais e instituições filantrópicas sem fins lucrativos como alternativa ao ensino regular. A abordagem da política de EE adotada pelo governo Lula foi a da inclusão total, pois incentivou a prioridade das matrículas dos alunos com deficiências nas escolas regulares.

A década atual consagrou as políticas de Educação Inclusiva no país. Em âmbito nacional, estadual e municipal foram propostos e desenvolvidos projetos educacionais inclusivos, estruturando novos serviços ou reiterando aqueles já existentes, mas agora sob a ideologia de uma perspectiva inclusiva (GARCIA, 2011, p. 73).

Entretanto, não se pode desconsiderar que mesmo que a tônica dessa política de EE seja a matrícula dos alunos em idade adequada nas escolas de ensino regular, fazendo das instituições especiais um lugar de atendimento complementar, o financiamento público destinado às instituições especializadas e sem fins lucrativos permanece, como preveem a Constituição Federal de 1988 e a LDBEN de 1996.

Como podemos observar, a política de EE na perspectiva inclusiva já estava sendo traçada mesmo antes do governo Lula, o que pode representar a continuidade de um projeto que está embasado nos propósitos das OMs, como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), que propõe, por exemplo, o projeto de Educação para Todos (UNESCO, 1990).

Na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, a proposta inclusiva é apresentada como um novo paradigma para a EE. No entanto, essa premissa é dissolvida quando se analisa essa perspectiva inclusiva como mais uma tática de incentivo à adesão a políticas para a inclusão social direcionada pelas OMs. Trata-se de formas diferenciadas de encaminhamento das estratégias de implantação da proposta de “Educação para Todos” (UNESCO, 1990) — presentes nos governos FHC e Lula —, que é fortemente marcada pelas disputas em torno da concepção de EE no país.

Dentro dessas estratégias de legitimação da proposta de educação inclusiva está a transformação de sistemas de ensino em sistemas de ensino inclusivos, como prescreve o documento de 2008:

Ao reconhecer que as dificuldades enfrentadas nos sistemas de ensino evidenciam a necessidade de confrontar as práticas discriminatórias e criar alternativas para superá-las, a educação inclusiva assume espaço central no debate acerca da sociedade contemporânea e do papel da escola na superação da lógica da exclusão. A partir dos referenciais para a construção de sistemas educacionais inclusivos, a organização de escolas e classes especiais passa a ser repensada, implicando uma mudança estrutural e cultural da escola para que todos os alunos tenham suas especificidades atendidas (BRASIL, 2008a, p. 5).

De acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, é necessário transformar a escola para adequá-la ao modelo de sociedade que se quer legitimar, ou seja, torná-la um espaço de socialização e convivência de todos os sujeitos. Para as proposições políticas em questão, a escola é um dos instrumentos de legitimação e perpetuação de determinada política, nesse caso, uma política com relações internacionais.

Durante a implantação do Decreto n. 6.571/2008, o movimento em prol dos atendimentos segregados continuou disputando o seu espaço no discurso político. Em 2011, o governo de continuidade do Partido dos Trabalhadores no poder, com Dilma Rousseff, lançou o Decreto n. 7.611, de 17 de novembro (BRASIL, 2011a), que revoga o Decreto n. 6.571 e admite a existência das instituições filantrópicas sem fins lucrativos, substitutivas ao ensino comum, como consta na alteração que esse último Decreto institui ao Decreto n. 6.253, de 13 de novembro de 2007 (BRASIL, 2007a): “Serão consideradas, para a educação especial, as matrículas na rede regular de ensino, em classes comuns ou em classes especiais de escolas regulares, e em escolas especiais ou especializadas” (BRASIL, 2011a, p. 3). A revogação do Decreto citado configura mais um elemento de discussão para compreendermos os litígios que envolvem a EE no país.

Em meio às análises sobre os documentos que expressam a política de EE na perspectiva da educação inclusiva, pudemos perceber

que há um intenso processo de disputas envolvendo a EE, o que, a nosso ver, repercute na função da escola na sociedade capitalista.

1.3.3 A Educação Especial e a função da escola

Iniciamos esse subitem destacando que não tínhamos inicialmente a pretensão de discutir a função da escola, mas consideramos que constitui um importante componente de suporte para as análises sobre a concepção de professor de EE e que, compreender o professor que está atuando no interior da escola é mais um elemento para entender a função da escola no sistema social no qual estamos inseridos.

É nesse emaranhado de interesses que se encontra a EE na perspectiva inclusiva, no interior dessas disputas que configuram propostas para direcionar essa modalidade na educação básica. Mesmo com a revogação do Decreto n. 6.571/2008, que institui o AEE como estratégia privilegiada da educação dos sujeitos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento (TGD) e altas habilidade/superdotação, essa perspectiva continua em vigor nas escolas regulares. A proposta da EE na perspectiva da educação inclusiva, expressa pela documentação coligida¹⁹, sugere retirar da EE o conceito de educação como uma área específica de conhecimento e a reposiciona como AEE nas escolas regulares.

Assim, a EE passou a ser caracterizada como um serviço da política de educação inclusiva para os alunos com deficiência. O AEE, como é denominado no espectro conceitual da perspectiva inclusiva, é o serviço oferecido pelo sistema de ensino para que haja atendimento específico para as deficiências dos alunos da EE. Esse atendimento ganha materialidade nas salas de recursos multifuncionais mediante o trabalho com “recursos de acessibilidade e pedagógicos” que possam vir a auxiliar na adaptação dos alunos da EE em sala de aula comum.

Os alunos da EE foram incentivados à matrícula na escola regular, no momento em que se questionava a transmissão dos conhecimentos produzidos historicamente em detrimento da importância da socialização e da convivência. O foco do trabalho escolar foi desviado do processo de ensino e aprendizagem para o ser solidário e o empreender na vida. A crítica sobre a escola tradicional e a exaltação de modelos com base no espontaneísmo nos fazem questionar qual o objetivo de inserir os alunos da modalidade EE na escola regular. A questão central aqui é a função

19 Podemos citar como exemplos a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, o Decreto n. 6.571/2008 e a Resolução n. 4/2009.

social da escola, para que e para quem ela se destina. Duarte (2008, p. 5) questiona a pedagogia do “aprender a aprender”, que teria como influência as ideias do “construtivismo: suas muitas faces, suas filiações e suas interfaces com outros modismos”. E afirma:

O caráter adaptativo dessa pedagogia está bem evidente. Trata-se de preparar os indivíduos, formando neles as competências necessárias à condição de desempregado, deficiente, mãe solteira etc. Aos educadores caberia conhecer a realidade social não para fazer a crítica a essa realidade e construir uma educação comprometida com as lutas por uma transformação social radical, mas sim para saber melhor quais competências a realidade social está exigindo dos indivíduos. Quando educadores e psicólogos apresentam o “aprender a aprender” como síntese de uma educação destinada a formar indivíduos criativos, é importante atentar para um detalhe fundamental: essa criatividade não deve ser confundida com busca de transformações radicais na realidade social, busca de superação radical da sociedade capitalista, mas sim criatividade em termos de capacidade de encontrar novas formas de ação que permitam melhor adaptação aos ditames da sociedade capitalista (DUARTE, 2008, p. 12).

A concepção de uma educação voltada a discursos humanistas de direitos à diversidade, ao tempo de aprendizagem de cada indivíduo, ao interesse que cada um desperta em si, constitui uma dinâmica que descarta a importância do conhecimento científico. Um dos principais problemas, a nosso ver, é desconsiderar o papel de formação da escola e a característica de ensino da função do professor, e delegar tudo isso ao próprio sujeito. Nessa perspectiva, a crítica à “sociedade do conhecimento”, que segundo Duarte (2008) trata da sociedade capitalista se renomeando, mas não alterando suas características, é pertinente e elucidativa, pois a mudança de denominação, para o autor, é ideológica.

E qual seria a função ideológica desempenhada pela crença na assim chamada sociedade do conhecimento? No meu entender, seria justamente

a de enfraquecer as críticas radicais ao capitalismo e enfraquecer a luta por uma revolução que leve a uma superação radical do capitalismo, gerando a crença de que essa luta teria sido superada pela preocupação com outras questões “mais atuais”, tais como a questão da ética na política e na vida cotidiana pela defesa dos direitos do cidadão e do consumidor, pela consciência ecológica, pelo respeito às diferenças sexuais, étnicas ou de qualquer outra natureza (DUARTE, 2008, p. 14).

A política de EE na perspectiva da educação inclusiva está inserida em um projeto de sociedade que pretende transformar as escolas numa parte de um sistema de ensino inclusivo, na qual o conceito sobre as diferenças não se limita à deficiência, mas se amplia para outros aspectos como a raça, a crença, o sexo. Entretanto, como observamos na documentação específica da EE atual, o aprendizado é secundarizado nesse processo, tendo em vista que o importante é aprender a conviver, a ser solidário, ganhando prioridade o AEE. Esse projeto de sociedade que utiliza a escola como local privilegiado de formação humana transforma o conhecimento cientificamente produzido em algo irrelevante nesse processo.

Nessa perspectiva, o professor de EE não precisa ensinar conteúdos, mas possibilitar o convívio, a criatividade, e orientar esses alunos para viverem nessa sociedade e se adequarem à escola por meio de técnicas e materiais nas salas de recursos multifuncionais. Então, para que EE como campo de conhecimento se a proposta de educação inclusiva ressalta o caráter espontaneísta?

O AEE é o espaço que possibilita a formação nos moldes desejados por esse projeto de sociedade, pois sobrepõe um atendimento específico nos recursos a uma proposta de ensino especializado. Isto é, a EE reconfigurada em AEE é um serviço prestado à educação regular. Por essa linha de raciocínio, podemos argumentar que o professor de EE, hoje professor do AEE, é um serviço desse atendimento, isto é, mais um recurso das salas multifuncionais.

O discurso por uma educação em prol do respeito às diferenças e por um sistema de ensino inclusivo expõe sua contradição quando são inseridos os alunos da EE nesse espaço, pois, se há um direcionamento ao objetivo de a escola não ser mais a transmissora do conhecimento historicamente produzido aos alunos ditos comuns, qual é o objetivo da escola para os alunos da EE? Questionamos: em que lugar os alunos da

EE irão travar relação com os conhecimentos escolares pelo processo de ensino e aprendizagem?

Miranda (2005, p. 640), ao desenvolver estudos sobre a organização dos sistemas de ensino em ciclos, aponta que “buscase, particularmente, pôr em causa a mudança que vem se verificando na organização dos espaços e dos tempos da escola pública: a escola constituída sob o *princípio do conhecimento* estaria dando lugar a uma escola orientada pelo *princípio da socialidade*”.

Dessa maneira, é possível supor que a função social da escola, hoje, é propiciar a socialização e o “despertar” do interesse do aluno? Podemos ainda indagar se existe um sistema educacional definido no Brasil, e se sim, é importante considerarmos para que e a quem ele serve. Saviani (1999, p. 120) nos proporciona uma reflexão sobre o uso do termo “sistema” indiscriminadamente na educação e que, de fato, não tem a ver com a origem da palavra.

O termo “sistema”, em relação à educação, é empregado com acepções diversas, o que lhe confere um caráter de certo modo equívoco. No entanto, partindo da educação como fenômeno fundamental, é possível superar essa aparência e captar o seu verdadeiro sentido. Com efeito, a educação aparece como uma realidade irreduzível nas sociedades humanas. Como assistemática, ela é indiferenciada, ou seja, não se distinguem ensino, escola, graus, ramos, padrões, métodos etc.

O autor prossegue com sua argumentação, acentuando que, “quando o homem sente a necessidade de intervir nesse fenômeno e erigilo em sistema”,

então ele explicita sua concepção de educação enunciando os valores que a orientam e as finalidades que preconiza, sobre cuja base se definem os critérios de ordenação dos elementos que integram o processo educativo. [...] Além do mais, o conceito de sistema denota um conjunto de atividades que se cumprem tendo em vista determinada finalidade, o que implica que as referidas atividades são organizadas segundo normas que decorrem dos valores que estão na base da finalidade preconizada. Assim, sistema implica

organização sob normas próprias (o que lhe confere um elevado grau de autonomia) e comuns (isto é, que obrigam a todos os seus integrantes) (SAVIANI, 1999, p. 120).

A partir da análise desse autor, podemos nos referir a sistema de ensino brasileiro, ou ainda, a sistema de ensino inclusivo?

Tais questionamentos nos impulsionaram a investigar a concepção de professor de EE subjacente à política de Educação Especial brasileira. Questiona-se o papel da escola e a importância da transmissão dos conhecimentos historicamente produzidos. Afinal, qual é a função do professor de EE nas escolas regulares?

Na análise da documentação específica é perceptível a mudança de concepção sobre a EE, que ora é substitutiva ao ensino comum, ora está transposta em serviço especializado nas escolas regulares. Em consonância com a mudança de concepção sobre a EE estão as alterações conceituais que nomeiam essa política e que, possivelmente, contribuem para essas novas perspectivas.

Com base nessas discussões, analisamos a concepção de professor de EE nas políticas de perspectiva inclusiva e, mais uma vez, afirmamos que o estudo sobre esse profissional nos faz questionar desde sua atuação nas escolas até a sua função na sociedade capitalista.

1.4 ORGANIZAÇÃO DO TEXTO

Esta dissertação está composta, além da introdução, por mais três capítulos, nos quais aprofundamos os eixos de análise privilegiados para compreender a concepção de professor de EE presente na documentação que expressa a política de EE na perspectiva inclusiva, quais sejam: o locus de atuação do professor de EE, a formação exigida para a sua atuação e as atribuições conferidas a esse profissional.

Com o capítulo *O professor de Educação Especial: seu locus de atuação com base nas políticas de perspectiva inclusiva*, tivemos o intuito de aprofundar nossa análise sobre as disputas com relação ao locus de atuação desse professor e como esse espaço condiciona a concepção sobre esse profissional. Buscamos, nesse capítulo, evidenciar os tipos de atendimento destacados pela documentação que expressa essa política, sendo eles: a escola e/ou instituição especializada, as classes especiais e o AEE. No decorrer de nossas análises, percebemos que a concepção de EE está intrinsecamente ligada a um locus privilegiado. No caso do governo Lula, o AEE é expresso como sinônimo de EE na

escola regular. É importante ressaltar que com o Decreto n. 7.611/2011, o governo torna a apresentar as classes, escolas e instituições especializadas como alternativa ao ensino comum, o que podemos considerar como um retrocesso da política de perspectiva inclusiva. No entanto, o AEE ainda é o atendimento privilegiado pela documentação específica atual.

No capítulo *O professor de Educação Especial: sua formação com base nas políticas de perspectiva inclusiva*, privilegiamos a análise sobre como os documentos oficiais delineiam a formação desse professor de 2001 a 2011. A produção desse capítulo possibilitou adentrarmos em discussões sobre as políticas de formação de professores, como, por exemplo, a formação inicial e a formação continuada dos professores de EE e, assim, elencamos os modelos de formação de professores destacados pelos documentos: o professor especializado, o professor generalista e o professor do AEE. Constatamos que a formação exigida para esses profissionais exerce grande influência nas proposições das políticas, pois estas são vistas como estratégias de formar tais profissionais para atuarem no modelo educacional desejado. Nesse caso, há um forte direcionamento para a formação continuada a distância nos cursos de aperfeiçoamento em AEE.

O quarto capítulo, *O professor de Educação Especial: suas atribuições com base nas políticas de perspectiva inclusiva*, foi construído com o intuito de aprofundarmos nossas análises sobre as atribuições dadas a esse professor nas documentações representativas dessa política. Com esse propósito, percebemos o direcionamento privilegiado às atribuições do AEE que caracterizamos como: o professor técnico e o professor gestor. O professor técnico está relacionado às atividades com os recursos e materiais adaptados aos alunos da EE nas salas de recursos multifuncionais e o professor gestor seria o responsável pela articulação da política de educação inclusiva no interior da escola regular. Com base nessa análise, elaboramos o conceito de “professor multifuncional” para designar um professor que, além de ter uma formação aligeirada no modelo do AEE, ocupa campos de atuação diferenciados no interior da escola regular. Ressaltamos que, dentre as diversas atribuições desse professor, em nenhum momento esse profissional é responsável pela escolarização dos alunos que são o público-alvo da EE, o que nos permite afirmar que esse professor é visto como mais um instrumento da política de perspectiva inclusiva.

Por fim, as considerações feitas nesses capítulos, que tiveram como base a compreensão de cada eixo de análise, consolidam as afirmativas de que a política de EE na perspectiva inclusiva faz parte das relações de organizações multilaterais com as políticas educacionais do país e que

o professor é considerado “elemento chave” para a consolidação de um projeto social. O estudo sobre o professor de EE contribui com as análises sobre as políticas de EE na perspectiva inclusiva e suas implicações na sociedade capitalista. Compreender esse objeto de estudo no interior das determinações desse sistema social é o objetivo que conduziu nossa pesquisa.

Com foco na concepção de professor de EE, constatamos a disputa conjuntural presente nesse campo específico e sobre esse professor e que, principalmente no governo Lula, houve um direcionamento para o AEE, o que reverbera no lócus de atuação ser nas salas de recursos multifuncionais no interior da escola regular, na formação ser de caráter continuado nos cursos de aperfeiçoamento em AEE e as atribuições destinadas a satisfazer as demandas desse atendimento no ambiente escolar. Na documentação analisada não há um consenso em torno de quem é o professor de EE; ora é o professor especializado, ora é o professor do AEE. Isso repercute na concepção desse profissional que, podemos dizer, nesses dois momentos, é um dos responsáveis pela implantação e consolidação das políticas em questão.

2 O PROFESSOR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL: SEU LÓCUS DE ATUAÇÃO COM BASE NAS POLÍTICAS DE PERSPECTIVA INCLUSIVA

Neste capítulo será discutido o lócus de atuação do professor de EE nas políticas de Educação Especial no país durante os anos de 2001 a 2011. Esse é um dos três eixos de análise que privilegiamos para compreender a concepção de professor de EE subjacente à política de EE na perspectiva da educação inclusiva, objetivo deste estudo.

Ao examinarmos documentos que consideramos representativos da política de EE na perspectiva inclusiva²⁰, percebemos que o lócus privilegiado para a atuação na EE expressa a concepção sobre essa modalidade e é mais um elemento do litígio presente nesse campo específico da educação. Consideramos então que a análise dos tipos de atendimento de EE ressaltados em tal documentação é crucial para apreender a concepção de professor de EE.

2.1 TIPOS DE ATENDIMENTO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL EM DESTAQUE NA POLÍTICA DE EE NA PERSPECTIVA INCLUSIVA

O atendimento às pessoas com deficiência teve início no Brasil em meados do século XIX por meio, principalmente, do Imperial Instituto dos Meninos Cegos, criado em 1854 e posteriormente chamado de Instituto Benjamin Constant (IBC), e com a criação do Instituto dos Surdos-Mudos (ISM) em 1857, renomeado em 1957 como Instituto Nacional dos Surdos-Mudos (INSM) (JANUZZI, 2012). Segundo Jannuzzi (2012, p. 13), ambas as instituições “procuraram transmitir ensinamentos especializados aceitos como fundamentais para esse alunado, e ficaram diretamente ligadas à administração pública”. Entretanto, assim como nessa época não se tinha efetiva preocupação com a educação primária, a educação das pessoas com deficiência dependia de iniciativas individuais e particulares em instituições separadas do ensino “normal”.

Em meados da década de 1930, com a organização da sociedade civil e o acesso à educação escolar impulsionado pela industrialização,

20 Conforme já indicado na introdução deste trabalho, os documentos selecionados para a pesquisa foram a LDBEN n. 9.394, o Parecer CNE/CEB n. 17/2001, a Resolução CNE/CEB n. 2/2001, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, o Decreto n. 6.571/2008, a Resolução CNE/CEB n. 4/2009, o Parecer CNE/CEB n. 13/2009, A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: a escola comum inclusiva e o Decreto n. 7.611/2011.

o interesse pela escolarização dos alunos com algum tipo de deficiência começou a se expandir, basicamente nas instituições especializadas.

A quase totalidade dessas instituições, na maior parte das vezes ligadas a ordens religiosas, revestia-se de caráter filantrópico-assistencial, contribuindo para que a deficiência permanecesse no âmbito da caridade pública e impedindo, assim, que suas necessidades se incorporassem no rol dos direitos de cidadania (BUENO, 1993, p. 90).

Contudo, uma pequena parcela desse atendimento se dava nas escolas públicas por meio das classes especiais, voltando-se principalmente a deficientes mentais. Nessa medida,

o número do atendimento dessa rede privado-assistencial passou a ser muito superior que a da rede pública, assim como sua abrangência em relação ao universo das deficiências. Esse fato deve ter contribuído para ampliar a influência que foram adquirindo e que possuem até hoje em relação aos destinos da educação especial no País (BUENO, 1993, p. 90).

Foi principalmente por meio da LDBEN n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961 (BRASIL, 1961) que a Educação Especial passou a ser prevista como um serviço dentro da estrutura educacional do país. A lei estabelece a parceria público-privada na EE e preconiza que o atendimento aos alunos com deficiência moderada deve ser oferecido pelas classes especiais e, para os que apresentam deficiências mais severas, recomenda atendimento nas instituições especializadas sem fins lucrativos (KASSAR; OLIVEIRA, 2000).

Tais indicativos históricos servem para nos mostrar que desde a implantação do atendimento aos alunos com deficiências nas escolas regulares, com as classes especiais, há a coexistência de lócus de atuação públicos e privados para o professor de EE que, no decorrer dos anos, foram em alguns momentos negados e em outros afirmados como locais do atendimento ao aluno com deficiência.

A LDBEN n. 9.394, que orienta a educação nacional na atualidade, afirma a coexistência das instituições públicas e privadas, permitindo, extraordinariamente, a matrícula de alunos da EE nas

instituições especializadas. Seu diferencial está na recomendação de apoio especializado aos alunos considerados da EE na escola regular (KASSAR; OLIVEIRA, 2000). Essa lei define a EE como modalidade de ensino que pode ser ofertada na rede pública ou privada, em escolas regulares ou especiais. Dessa forma, possibilita financiamento para as instituições privadas sem fins lucrativos e estabelece essa modalidade, também, como substitutiva ao ensino regular. Para a implementação dessa proposta, esclarece que, para fins de apoio técnico e financeiro, os órgãos normativos do sistema de ensino estabelecerão critérios de caracterização das instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em EE, ao mesmo tempo em que determina que o poder público privilegiará a ampliação desse atendimento nas redes públicas.

Com o intuito de aprofundar as questões sobre a Educação Especial na LDBEN de 1996, o Parecer CNE/CEB n. 17/2001 foi elaborado para reforçar a necessidade de criar diretrizes nacionais para a EE e preparar a inserção dos alunos com necessidades educativas especiais na escola regular. Ao partir do pressuposto da inclusão escolar, esse documento corrobora as diretrizes da LDBEN de 1996, permitindo que, extraordinariamente, haja matrículas em classes e escolas especiais.

Ao complementar os artigos da Lei no que tange à EE, esse Parecer visa construir um consenso em torno da proposta de Diretrizes Nacionais para a Educação Especial ao ressaltar o discurso humanista de combate à exclusão social produzida ao longo da história, permeado por conceitos como cidadania, democracia, emancipação, dignidade e diversidade. O documento enfatiza a necessidade de orientar as escolas a se adaptarem aos alunos com necessidades educativas especiais, aceitando as diferenças e, conseqüentemente, possibilitando o direito ao acesso à escola. A LDBEN n. 9.394 apresenta uma abordagem mais sucinta e direta, ao passo que o Parecer é construído de forma mais argumentativa com vistas a convencer o leitor de sua proposta. Com relação a essa mudança nos discursos, Shiroma, Campos e Garcia (2005, p. 428) afirmam que, no início dos anos 1990,

predominaram os argumentos em prol da qualidade, competitividade, produtividade, eficiência, e eficácia; ao final da década percebe-se uma guinada do viés explicitamente economicista para uma face muito mais humanitária na política educacional, sugerida pela crescente ênfase nos conceitos de justiça, equidade, coesão social, inclusão, *empowerment*, oportunidade e segurança.

Por conseguinte, a aceitação de uma política se torna mais viável, fazendo com que o leitor não só aceite a proposta, mas a dissemine como algo essencial. É exatamente esse o objetivo desse tipo de documento: difundir uma perspectiva política por meio de propostas de mudanças na postura dos seus agentes, nesse caso, da comunidade escolar. O Parecer n. 17/2001 atribui à sociedade a responsabilidade de aceitar as diferenças, promovendo espaços de socialização, pois, segundo seu discurso, é na convivência com o diferente que conseguimos superar certas deficiências e crescer como seres humanos. Está explícito nesse documento que cabe às escolas a responsabilidade de promover a inclusão, ao afirmar que:

O respeito e a valorização da diversidade dos alunos exigem que a escola defina sua responsabilidade no estabelecimento de relações que possibilitem a criação de espaços inclusivos, bem como procure superar a produção, pela própria escola, de necessidades especiais. [...] Dessa forma, não é o aluno que se amolda ou se adapta à escola, mas é ela que, consciente de sua função, coloca-se à disposição do aluno, tornando-se um espaço inclusivo. Nesse contexto, a educação especial é concebida para possibilitar que o aluno com necessidades educacionais especiais atinja os objetivos da educação geral (BRASIL, 2001a, p. 12).

O trecho destacado possibilita a interpretação de que a política de EE passa a atribuir à escola, e não mais ao aluno com deficiência, a responsabilidade pelo sucesso da inclusão deste no ensino regular, haja vista que encarrega a instituição das adequações necessárias ao processo de escolarização dos alunos da EE e reforça a concepção dessa modalidade de ensino presente na documentação oficial, qual seja, a educação na perspectiva inclusiva.

Ao tratar da organização do atendimento na rede regular de ensino, o Parecer n. 17/2001 delinea os serviços ofertados e neles sua concepção de Educação Especial. Na perspectiva dos serviços, esse documento contém afirmações segundo as quais essa modalidade poderá ocorrer nas salas de aula comum, sala de recursos, classes especiais, classes hospitalares e no ambiente domiciliar. Para trabalhar nesses diferentes lócus há a indicação da necessidade de um professor especializado definido nesse Parecer e na Resolução CNE/CEB n. 2 (BRASIL, 2001b) que estabelece:

São considerados *professores especializados em educação especial* aqueles que desenvolveram competências para identificar as necessidades educacionais especiais para definir, implementar, liderar e apoiar a implementação de estratégias de flexibilização, adaptação curricular, procedimentos didáticos pedagógicos e práticas alternativas, adequados ao atendimento das mesmas, bem como trabalhar em equipe, assistindo o professor de classe comum nas práticas que são necessárias para promover a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais (BRASIL, 2001b, p. 5).

A concepção de Educação Especial, incluindo paulatinamente os alunos com deficiências nas escolas regulares, está pautada na compreensão de que o atendimento especializado e específico para cada tipo de deficiência proporciona, com mais eficiência, o desenvolvimento e o conhecimento em contraponto à política de matrícula de todos os alunos com deficiências nas escolas comuns. Tal concepção defende a manutenção do *continuum* de serviços; por isso a variedade nos lócus de atuação, citados no parágrafo anterior, acrescidos das funções de professor intérprete da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e professor itinerante que atua no auxílio à inclusão em diversas escolas.

Dessa forma, ao tratar do professor de EE, a proposta de EE apresentada pelo Parecer n. 17/2001 e pela Resolução n. 2/2001, em consonância com a LDBEN de 1996, sugere uma demanda maior de professores especializados em EE para contemplar o *continuum* de serviços que está pautado no apoio especializado na escola regular e nas classes e escolas especiais com o enfoque na superação das barreiras ocasionadas pela deficiência.

Em 2002, com Luiz Inácio Lula da Silva (Lula) eleito para governar o país, criaram-se expectativas em relação às políticas sociais, pois se tratava, em tese, de um governo de oposição ao que estava no poder. No entanto, ao longo dos anos, o governo Lula foi se apresentando como continuidade ao governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC), com pequenas mudanças de estratégias políticas.

O bloco do poder constituído pelo reequilíbrio de forças provocado pelo transformismo do PT e da CUT não deixou de ser efetivamente dirigido pelos setores mais organicamente vinculados ao

imperialismo. Por isso, as iniciativas do governo Lula da Silva seguiram os trilhos da política educacional do governo Cardoso, como o apoio ao setor privado por meio de isenções tributárias, os contratos de gestão entre municípios, estado e MEC, a avaliação produtivista dos resultados (Enade²¹, Enem²², Saeb²³, Provinha Brasil²⁴), as medidas focalizadas, o entusiasmo pela educação à distância, a disjunção da formação profissional e do ensino propedêutico, o conceito de educação rural proveniente do programa Escola Nova colombiano²⁵ (LEHER, 2010, p. 409).

Esses são exemplos da dicotomia do que se anuncia nos documentos oficiais como ruptura do modelo político anterior e de como vem se implementando tal indicação. No caso da EE, depois de alguns anos com a política iniciada no Brasil pela LDBEN n. 9.394, o governo Lula, por intermédio do Ministério da Educação, seguiu a proposta de incentivo à inclusão nas escolas regulares, assim como o governo anterior, mas mudou a estratégia de tolerância aos casos específicos continuarem nas escolas especiais, focalizando sua intenção na inclusão de todos os alunos com deficiência nas classes comuns de escolas regulares, independentemente do tipo e da natureza do atendimento que cada aluno precisaria receber.

Para efetivar essa proposta política, foi lançado pela Secretaria de Educação Especial do MEC o documento Política Nacional de Educação

21 Exame Nacional de Desempenho de Estudantes.

22 *Exame Nacional do Ensino Médio*.

23 *Sistema de Avaliação da Educação Básica*.

24 Avaliação diagnóstica do nível de alfabetização das crianças matriculadas no segundo ano de escolarização das escolas públicas brasileiras que acontece em duas etapas, uma no início e a outra ao término do ano letivo.

25 “O Programa Escola Nova [...] originou-se em Pamplona, Norte de Santander, Colômbia, em 1975, a partir da experiência das escolas unitárias promovidas pela UNESCO, em 1962, como programa piloto para aumentar a cobertura nas zonas rurais dos chamados países em vias de desenvolvimento. [...] foi desenhado para oferecer educação primária completa e melhorar a qualidade das escolas rurais da Colômbia, especialmente as escolas multisseriadas, ou seja, aquelas nas quais o docente rural deve ensinar simultaneamente a crianças que se encontram em distintas séries da escola primária” (CHAVES, 2013).

Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, que foi considerado um marco histórico na educação brasileira, pois visava transformar o sistema de ensino em sistema de ensino inclusivo. Em meio às disputas de concepção sobre a Educação Especial no Brasil e como deveria ser sua forma de atuação nas escolas, esse documento foi divulgado como uma “ruptura” entre duas concepções de EE no país: a que tem como característica ser substitutiva ao ensino comum e a proposta da “inclusão total” (MENDES, 2002), divulgada como um novo paradigma da EE.

Discussões em torno da inserção dos alunos com deficiência nas escolas comuns estavam presentes no âmbito acadêmico antes desse documento; contudo, ainda se assegurava a matrícula em escolas especiais ou em classes especiais como ensino substitutivo, em consonância com a LDBEN n. 9.394, que afirma: “Entende-se por educação especial, para os efeitos desta lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais” (BRASIL, 1996).

Ao permitir a matrícula em redes especializadas, a LDBEN configura a visão de Educação Especial que o documento orientador publicizado em 2008 combate, pois neste se considera segregadora e discriminatória a política que permite a diferenciação dos espaços educacionais por grau de deficiência. A intenção da SEESP, com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, era difundir a noção de EE propagada pela Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, aprovada pela Organização das Nações Unidas (ONU) em 2006. Segundo a SEESP:

O Estado brasileiro, signatário dessa Convenção, assume um compromisso de assegurar um sistema educacional inclusivo em todos os níveis. Para tanto, deve garantir que as pessoas com deficiência não sejam excluídas do sistema geral de ensino e realizar medidas que efetivem o pleno acesso à educação em ambientes que maximizem seu desenvolvimento acadêmico e social (BRASIL, 2010, p. 8).

Percebemos que essa perspectiva política sobre a EE foi sendo elaborada em meio a disputas entre grupos que defendiam a existência de escolas especiais e aqueles que acreditavam que a política de incluir todos os alunos nas escolas regulares seria a forma mais adequada de combater a discriminação. O campo de contradições e antagonismos

nesse caso específico estava representado pelas lideranças da SEESP e das Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais e congêneres. A esse respeito, Shiroma, Campos e Garcia (2005, p. 431) fazem a seguinte reflexão:

Partindo do suposto da política como processo, contribuição interessante para a análise desses documentos parece decorrer da exploração das contradições internas às formulações, posto que os textos evidenciam vozes discordantes, em disputa. É nesse campo de disputas que a “hegemonia discursiva” se produz.

É no exame cuidadoso do discurso que podemos compreender o que os formuladores das políticas pretendem por meio dos documentos, o que eles querem dizer e, principalmente, o que propõem de mudança em relação a documentos anteriores. Com o objetivo de respaldar a perspectiva inclusiva e produzir consenso sobre a Educação Especial no país, a SEESP se articulou com o grupo de trabalho que organizou a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, representado por professores universitários²⁶ dos estados do Sul, Sudeste, Centro-Oeste e Nordeste, sendo essa, também, uma de suas estratégias de divulgação e legitimação da política de EE na perspectiva inclusiva.

A análise desse documento nos possibilitou perceber quanto capcioso é o processo de implementação de uma política, principalmente a produção de documentos com caráter de orientação. O uso de conceitos como direitos humanos, igualdade de oportunidades e direito ao acesso à escola de qualidade para todos, conduz à interpretação de que os objetivos são formar opinião e convencer o leitor sobre as ideias políticas contidas no texto. O discurso humanista é uma estratégia de legitimação dessa política de EE, que visa à inclusão de todos os alunos com deficiência nas escolas regulares.

Como afirmam Shiroma, Campos e Garcia (2005, p. 430), “a vulgarização do ‘vocabulário da reforma’ pode ser considerada uma

26 Os professores universitários que compuseram o Grupo de Trabalho com o quadro técnico da SEESP, nomeado pela Portaria Ministerial n. 555, de 5 de junho de 2007 (BRASIL, 2007b), são: Antônio Carlos Nascimento Osório da UFMS, Cláudio Roberto Baptista da UFRGS, Denise de Souza Fleith da UNB, Eduardo José Manzini da UNESP/Marília-SP, Maria Amélia Almeida da UFSCar, Maria Tereza Eglér Mantoan da UNICAMP, Rita Vieira de Figueiredo da UFC, Ronice Müller Quadros da UFSC e Soraia Napoleão Freitas da UFSM.

estratégia de legitimação eficaz na medida em que consegue ‘colonizar’ o discurso, o pensamento educacional e se espalhar no cotidiano como demanda imprescindível da ‘modernidade’”.

Os termos inclusão e exclusão social, por exemplo, têm sido destacados no discurso político para explicar a realidade social — um discurso que apela para o bem comum e dificulta que o leitor reflita sobre o fato de não existir “o dentro” e “o fora da sociedade”. A respeito disso, Leher (2009, p. 230) acentua que

a exclusão está relacionada, historicamente, ao processo constitutivo do capitalismo que é a expropriação, termo muito mais preciso do que exclusão para designar o lugar do trabalhador no capitalismo. Como o capitalismo mercantilizou todas as formas de trabalho e seus produtos, seria impróprio falar em inclusão social posto que nenhum trabalhador está fora da esfera do mercado. Em termos históricos o que aconteceu foi uma inclusão forçada do trabalhador por meio da expropriação. Este segue acontecendo, mas atualmente todos os humanos estão inseridos na mercantilização da vida social, mesmo que fora do mercado formal.

Nessa lógica, a escola, para o capital, cumpre papel fundamental na formação de sujeitos capazes de se adaptarem tanto ao mercado de trabalho formal quanto ao informal. A exclusão do sistema educacional perpassa, a nosso ver, dois princípios fundantes: a escola está dentro do sistema, ou seja, pode contribuir para a manutenção dele, e reflete o modelo de avaliação social de forma dicotômica entre o aluno “bom” e o aluno “ruim” — este, que não se adequa às normas sociais, a escola direciona para as margens, para serviços precários e/ou subempregos. Esses dois modelos de exclusão escolar são necessários para as relações do mercado e, conseqüentemente, para a exploração capitalista. Freitas (2002, p. 312), ao analisar os processos de internalização da exclusão, afirma:

Quanto mais se falou em inclusão mais se legitimou a exclusão social prévia à escolarização, por um mecanismo dissimulatório de inclusão formal na escola que transmutou a exclusão escolar objetiva

(repetência, evasão) em exclusão escolar subjetiva (auto-exclusão entre ciclos, “opções” por trilhas de progressão menos privilegiadas, trânsito formal sem domínio real), a partir dos horizontes e das possibilidades de classe previamente interiorizados pelas condições objetivas de cada classe na sociedade.

O uso dos termos exclusão e inclusão nos documentos oficiais que expressam a política de EE na perspectiva inclusiva pretendem explicar uma suposta realidade excludente que tem como bússola salvadora a inclusão dos alunos com deficiência nas escolas regulares. Para a implementação dessa política nas escolas, o governo lançou, no documento Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, uma proposta de diretrizes para a política de EE na perspectiva inclusiva, direcionada ao Atendimento Educacional Especializado nas escolas regulares, definindo as características desse atendimento, a formação do professor para atuar no AEE e as responsabilidades dos sistemas de ensino.

O que podemos perceber é a intenção de tornar público o entendimento de EE do governo federal, legitimando sua visão de “inclusão total” dos alunos nas escolas regulares e indo na contramão da perspectiva do *continuum* de serviços proposto pela LDBEN de 1996. O documento divulga a proposta de uma concepção para a EE na perspectiva inclusiva e pretende convencer a sociedade de que a “inclusão total” dos alunos com deficiência nas escolas, não mais em substituição ao ensino regular, é a forma mais adequada de atender os preceitos dos direitos humanos. Postula que o convívio com os diferentes possibilita a troca de conhecimento, sendo fundamental para o bom desenvolvimento dos alunos, tanto os que apresentam deficiências como os demais. Por isso, segundo o documento, esse “novo paradigma” se justifica pela utilidade social e contribui com a política de educação para todos (BRASIL, 2008a).

É interessante destacar que o documento em questão expressa ser contrário ao discurso daqueles que o antecedem²⁷; no entanto, a inclusão nas escolas vinha sendo proposta por esses documentos, o que possibilita a inferência de que a proposta apresentada pelo documento que trata da EE na perspectiva da educação inclusiva é uma continuidade da política que vinha sendo implementada, mas com uma mudança de postura diante do entendimento sobre a Educação Especial como modalidade de ensino:

27 Podemos citar como exemplos a LDBEN n. 9.394/96, o Parecer n. 17/2001 e a Resolução CNE/CEB n. 2/2001.

As Diretrizes [Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, 2001] ampliam o caráter da educação especial para realizar o atendimento educacional especializado complementar ou suplementar à escolarização, porém, ao admitir a possibilidade de substituir o ensino regular, não potencializam a adoção de uma política de educação inclusiva na rede pública de ensino [...] (BRASIL, 2008a, p. 8).

A partir dessa proposta, a EE na perspectiva inclusiva no país tomou forma no ensino regular, pois, em decorrência dele, foram lançados documentos legais para a consolidação da política que visa incluir os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação nas escolas regulares. O que antes aparecia como uma ideia, um objetivo a ser alcançado, passou a ser discutido e deliberado.

Entre esses documentos está o Decreto n. 6.571/2008²⁸, que dispõe sobre o AEE, regulamenta o artigo 60²⁹ da LDBEN n. 9.394 e acrescenta dispositivo ao Decreto n. 6.253/2007. Por conseguinte, a análise sobre o Parecer n. 13/2009 é crucial, pois foi elaborado pelo Conselho Nacional de Educação e pela Câmara de Educação Básica com a intenção de propor uma Resolução com vistas a regulamentar o Decreto n. 6.571/2008 e evitar interpretações equivocadas sobre a nova política nacional. A Resolução n. 4/2009 institui diretrizes operacionais para o AEE e complementa o Decreto n. 6.571/2008, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, a Resolução n. 2/2001 e a LDBEN n. 9.394.

O Decreto n. 6.571/2008 apresenta o conteúdo do documento orientador da EE na perspectiva inclusiva, a Resolução n. 4/2009 acrescenta e esclarece a implementação do AEE nas escolas e o Parecer

28 Em 17 de novembro de 2011 foi lançado o Decreto n. 7.611 (BRASIL, 2011a), que dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências, revogando assim o Decreto n. 6.571/2008. Contudo, analisamos o Decreto n. 6.571/2008, por ser síntese de modelo de Educação Especial no país, instituído em meados da década 2000-2010.

29 No artigo n. 60 da LDBEN n. 9.394 (Capítulo V – da Educação Especial), consta que: “Os órgãos normativos dos sistemas de ensino estabelecerão critérios de caracterização das instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial, para fins de apoio técnico e financeiro pelo Poder Público” (BRASIL, 1996).

n. 13/2009 se configura como um marco orientador e complementar à política para a EE na perspectiva da educação inclusiva proposta pelo governo federal.

Durante o período de 2008 a 2011, a proposta lançada pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva vigorou, mesmo contrariando a LDBEN n. 9.394, ao afirmar que a EE deveria ser exclusivamente complementar e/ou suplementar ao ensino comum. Nesses anos foram travadas disputas em torno da concepção de EE. O grupo que compunha a SEESP argumentava estar contribuindo com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (UNESCO, 1990). Outros grupos, representados, por exemplo, pelas APAEs e congêneres, lutavam pela sua valorização como campo específico do conhecimento sobre a EE. Essas entidades reivindicavam a manutenção da rede paralela e defendiam um entendimento de EE no Brasil que valorizasse atendimentos segregados com o objetivo de se trabalhar as especificidades de cada aluno.

É importante destacarmos que a manutenção dos serviços em instituições especializadas continuou, inclusive com o apoio técnico e financeiro do poder público. Essa parceria caracteriza, de certo modo, a privatização do atendimento aos alunos da EE. Ao abordar esse assunto, Meletti (2008, p. 2) acentua que “o estabelecimento desta convivência ambígua entre o público e o privado legitima as instituições especiais filantrópicas como as responsáveis pela educação desta população”. A contrapartida do Estado, segundo a autora, “se materializa por meio de auxílios técnico e financeiro e de incentivos fiscais com a isenção e redução de impostos. Isto está expresso na legislação e nos documentos oficiais que regimentam a educação especial brasileira” (MELETTI, 2008, p. 2).

Consideramos que são ressaltados dois níveis em relação ao lócus de atuação desses professores: regular e especial, público e privado. Historicamente, de acordo com Bueno (1993) e Jannuzzi (2012), há uma associação do especial e do privado aos serviços da EE.

O surgimento das primeiras entidades privadas de atendimento aos deficientes espelha o início de duas tendências importantes da educação especial no Brasil: a inclusão da educação especial no âmbito das instituições filantrópico-assistenciais e sua privatização, aspectos que permanecerão em destaque em toda a sua história, tanto pela influência que elas exercerão em termos de política educacional, como pela quantidade de atendimentos oferecidos (BUENO, 1993, p. 88).

O campo de disputa em torno do lócus de atuação da EE instiga o debate sobre a ideia de EE, entendida ora como modalidade do ensino regular, ora como atendimento na sala de recursos multifuncionais. Tais concepções vêm sendo destacadas na documentação que trata dessa matéria. Em 2011 a presidente Dilma Rousseff sancionou o Decreto n. 7.611, que volta a considerar a matrícula dos alunos com deficiências nas escolas especiais, mesmo que em caráter extraordinário, reafirmando a LDBEN de 1996, como se observa no Artigo 1º:

O dever do Estado com a educação das pessoas público-alvo da educação especial será efetivado de acordo com as seguintes diretrizes:

[...] VII - oferta de educação especial preferencialmente na rede regular de ensino; e
VIII - apoio técnico e financeiro pelo Poder Público às instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial (BRASIL, 2011a, p. 1).

Apesar de o Decreto retomar conceitos e formas de se pensar a EE propagadas anteriormente à Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão lançou a Nota Técnica (NT) n. 62, de 8 de dezembro de 2011 (BRASIL, 2011b), para amenizar os indícios de que se teria retrocedido na proposta de “inclusão” de todos os alunos nas escolas regulares e explicar que a intenção da EE na perspectiva inclusiva continua em vigor. O texto da NT declara que o Decreto n. 7.611

não determinará retrocesso à Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva [...], pois o direito a um sistema educacional inclusivo em todos os níveis está assegurado na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência – ONU/2006, ratificada no Brasil com status de Emenda Constitucional pelos Decretos n. 186/2008 e n. 6.949/2009 (BRASIL, 2011b).

Mesmo que a NT n. 62 afirme que o Decreto n. 7.611 é complementar aos preceitos da Educação Especial na perspectiva inclusiva, é notória a mudança de significado no Decreto ao reafirmar a

legitimidade do apoio técnico e financeiro às instituições privadas sem fins lucrativos, o que, em certa medida, retoma o conceito de Educação Especial. Essa modificação se caracteriza essencialmente pela proposta da EE ser somente complementar e/ou suplementar ao ensino comum e voltar a ser também oferecida em escolas e instituições especializadas.

Ao considerarmos que a EE é fortemente demarcada por disputas e que, mesmo com a proposta de incluir todos os alunos na escola regular, não deixou de existir como um *continuum* de serviços e alternativa às escolas comuns, é importante salientarmos como essa modalidade de ensino se instituiu em cada tipo de atendimento proposto pela política de EE durante os anos de 2001 a 2011, pois são nesses espaços que, supostamente, os professores de EE atuam e desenvolvem seu trabalho.

2.1.1 A Educação Especial nas escolas especiais e/ou instituições especializadas

Na leitura da documentação que privilegiamos para o nosso estudo, em especial a LDBEN n. 9.394, o Parecer n. 17/2001 e a Resolução n. 2/2001, destacamos a previsão da existência das instituições especializadas e/ou escolas especiais como substitutivas ao ensino regular. De acordo com o artigo 58 da LDBEN, “o atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular”. É por meio desse documento normativo que se estabelecem critérios para a EE no país, como priorizar o atendimento nas escolas regulares, mas ainda utilizar os serviços das escolas especiais, oferecendo “atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1996).

Com base nessas deliberações, podemos salientar que essa Lei pressupõe um profissional que atue nas escolas e classes especializadas, nos hospitais, nas escolas regulares e como itinerantes, pois prevê a existência desses diversos tipos de atendimento e reafirma a Educação Especial como modalidade de ensino caracterizada pelo *continuum* de serviços.

Na Resolução n. 2/2001 está descrito o que a política em vigor nessa época entendia por Educação Especial:

Por *educação especial*, modalidade da educação escolar, entende-se um processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados

institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica (BRASIL, 2001b, p. 1).

Nesse caso, a modalidade de EE abrange como lócus de atuação do professor de EE os espaços que estão separados do ensino regular, como as instituições especializadas, as escolas especiais e as classes especiais. Com relação a matrículas dos alunos considerados da EE nas instituições especializadas, a Resolução n. 2 abrange os alunos

que apresentem necessidades educacionais especiais e requeiram atenção individualizada nas atividades da vida autônoma e social, recursos, ajudas e apoios intensos e contínuos, bem como adaptações curriculares tão significativas que a escola comum não consiga prover, podem ser atendidos, em caráter extraordinário, em escolas especiais, públicas ou privadas, atendimento esse complementado, sempre que necessário e de maneira articulada, por serviços das áreas de Saúde, Trabalho e Assistência Social (BRASIL, 2001b, p. 3).

Segundo D'Agostini (2011, p. 13), “a escola especial pode ser considerada como a escola que toda criança deveria ter, uma vez que é ela que pesquisa suas potencialidades para proporcionar estímulo adequado ao seu desenvolvimento, aumentando as chances de aprendizagem e integração social”. A autora apresenta uma argumentação que fortalece o papel das escolas e/ou instituições especializadas como espaços que proporcionam o atendimento específico para os alunos da EE e ressalta que a inclusão dos alunos na escola regular é necessária para que as pessoas possam conviver com os diferentes (D'AGOSTINI, 2011). A análise dessa autora é convergente com as indicações da política de EE na perspectiva inclusiva, que considera o deficiente como o diferente nas escolas e que sua presença é suficiente para a implantação da proposta de inclusão escolar, tendo em vista que o foco está concentrado no convívio e na socialização desse sujeito.

O ensino oferecido pelas instituições especializadas como um exemplo de educação para os alunos da EE no interior das escolas regulares não modifica a função da escola que temos na atualidade, porque o modelo de escola requerido pelas políticas educacionais e que serve ao capital demonstra mais um direcionamento à adequação e à condição funcional desses sujeitos para o mercado de trabalho que uma preocupação com o ensino escolar propriamente dito.

Os alunos que, segundo a documentação específica, não puderem ser inseridos na escola regular, em razão da gravidade de sua deficiência e da intensidade exigida para seu atendimento específico, devem ser atendidos em escolas especiais, públicas ou privadas, como prevê a LDBEN n. 9.394. Portanto, a legitimidade dessas instituições é assegurada e são firmados convênios com os órgãos públicos para o seu funcionamento. No Parecer n. 17/2001 essa relação é pontuada:

As escolas especiais públicas e privadas obedecem às mesmas exigências na criação e no funcionamento:

- a) são iguais nas finalidades, embora diferentes na ordem administrativa e na origem dos recursos;
- b) necessitam de credenciamento e/ou autorização para o seu funcionamento (BRASIL, 2001a, p. 26).

Com relação à frequência dos alunos nessas instituições, cabe aos professores e à família decidirem, em conjunto, o momento de sua inserção nas escolas regulares, como estabelece a Resolução n. 2/2001:

A partir do desenvolvimento apresentado pelo aluno, a equipe pedagógica da escola especial e a família devem decidir conjuntamente quanto à transferência do aluno para escola da rede regular de ensino, com base em avaliação pedagógica e na indicação, por parte do setor responsável pela educação especial do sistema de ensino, de escolas regulares em condição de realizar seu atendimento educacional (BRASIL, 2001b, p. 3).

Siems (2008) entende que a relação entre o lócus de atuação na escola especial ou na regular cria uma diferenciação nas funções do profissional que atuará nelas. A autora faz a seguinte argumentação:

Essa polarização quanto aos possíveis *lócus* de atuação traz em si a dicotomização entre Ensino Regular e Educação Especial e a ótica de uma Identidade Profissional que conserva o sentido do professor *especialista* em áreas de deficiência a quem compete dar respostas às dificuldades vivenciadas pelos professores atuantes em turma do ensino regular, em detrimento da formação de professores *generalistas*, cuja formação possibilite estabelecer estratégias pedagógicas a partir das diferentes condições que se apresentem em seu cotidiano profissional, construindo e reconstruindo seus saberes e práticas de maneira articulada às demandas de sua sala de aula real (SIEMS, 2008, p. 155).

Para a autora, esses dois espaços de atuação estabelecem uma confusão de identidade profissional porque o professor de EE, mesmo acreditando que o mais correto seja matricular todas as crianças nas escolas regulares, não se reconhece como pertencente a esse espaço no qual seu trabalho específico com cada deficiência não é mais valorizado (SIEMS, 2008).

É nítida a relação entre a forma como estão sendo formados esses profissionais, as atribuições direcionadas a eles e o local onde vão atuar. No campo de análise da formação e da prática do professor de Educação Especial, Tezzari (2008, p. 1) afirma haver um sentimento de esvaziamento das possibilidades de atuação dos professores pela “tendência em considerar que a escola especial é o *lócus* de atuação desse professor. Com a inclusão escolar, esse espaço deixaria de existir e a educação especial não mais seria necessária”. Essa é uma tese que não se confirmou com o desenvolvimento das políticas de educação inclusiva, pois, mesmo com a prioridade do atendimento em escolas regulares, as escolas especiais não desapareceram. Ao contrário, elas continuam existindo e podem ser transformadas em escolas de educação básica, como acontece com mais intensidade no estado do Paraná³⁰.

30 No Paraná, a Resolução GS/SEED n. 3.600, de 18 de agosto de 2011, permite essa mudança de denominação, como está descrito no Artigo 1º: “Autorizar a alteração na denominação das Escolas de Educação Especial para **Escolas de Educação Básica, na modalidade de Educação Especial**, com oferta de Educação infantil, Ensino Fundamental – anos iniciais, Educação de Jovens e Adultos – Fase I, e Educação Profissional/Formação inicial, a partir do início do ano letivo de 2011” (PARANÁ, 2011, grifos no original).

Com base nos autores citados, podemos supor que o professor especializado perderia seu lócus de trabalho nas escolas especializadas com a política de incluir todos os alunos e passaria a atuar na escola regular como professor do AEE, apoiando a implementação da inclusão dos alunos nas salas de aula comuns (BAPTISTA, 2011). Essa hipótese pode ser confrontada com a análise dos microdados do Censo Escolar de 2012 sobre Educação Especial na modalidade substitutiva, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), por meio da qual observamos que há um grande número de escolas e instituições especializadas funcionando no país, como mostra a Tabela 3.

Tabela 3 - Escolas por estado o modalidade Educação Especial substitutiva, 2012

Estado	Escolas	%
AL	19	0,46%
AM	46	1,10%
AP	11	0,26%
BA	78	1,87%
CE	91	2,18%
DF	162	3,89%
GO	37	0,89%
MA	102	2,45%
MG	470	11,28%
MS	71	1,70%
MT	60	1,44%
PA	66	1,58%
PB	16	0,38%
PE	229	5,50%
PI	13	0,31%
PR	1.007	24,17%
RJ	490	11,76%
RN	1	0,02%
RO	30	0,72%
RS	364	8,74 %

Continuação **Tabela 3** - Escolas por estado o modalidade Educação Especial substitutiva, 2012

Estado	Escolas	%
SC	93	2,23%
SE	34	0,82%
SP	644	15,45%
TO	33	0,79%
Total	4.167	100%
% na relação com N*		1,55%

* Relação proporcional com o número total nacional preenchido no Censo Escolar de 2012

Fonte: Elaborada com base nos microdados do Censo Escolar do INEP de 2012

Como se vê nessa tabela, 4.167 escolas especiais preencheram os dados na modalidade substitutiva ou atendimento segregado, o que demonstra que essa ainda é uma modalidade presente no atendimento aos alunos da EE. Entretanto, devemos considerar que no preenchimento do gabarito de resposta do Censo Escolar de 2012 as escolas especiais que possuem AEE devem escolher entre esse atendimento ou o modelo substitutivo, o que pode indicar diferenças no número real das escolas existentes no país. Podemos citar como exemplo o caso de Santa Catarina que, para o Censo Escolar de 2012, apresentou 93 escolas na modalidade EE substitutiva, mas o Relatório Estatístico da Educação Especial no Estado de Santa Catarina, divulgado pela Fundação Catarinense de Educação Especial (FCEE), registra um total de 219 instituições especializadas conveniadas com a fundação, sendo 187 mantidas pelas APAEs e 32 escolas mantidas por instituições congêneres (SANTA CATARINA, 2011). Essa divergência de dados entre diferentes fontes do mesmo estado nos leva a questionar como tais números são utilizados quando se analisa sua convergência com os pressupostos da política educacional na perspectiva inclusiva.

Importa salientar que esses números são divulgados pelo governo como dados da realidade das escolas e, nesse contexto, merecem ser destacados e analisados. Na Tabela 4 reunimos o número de turmas e de matrículas na modalidade de Educação Especial substitutiva para compreendermos a dimensão desse atendimento no país em 2012.

Tabela 4 – Turmas e matrículas por estado - modalidade Educação Especial substitutiva, 2012

UF	Turmas (%)	%	Matrículas	%
AL	56	0,20%	609	0,31%
AM	310	1,11%	2.888	1,45%
AP	59	0,21%	594	0,30%
BA	508	1,82%	4358	2,18%
CE	440	1,58%	3.630	1,82%
DF	882	3,16%	4.131	2,07%
GO	193	0,69%	1.423	0,71%
MA	469	1,68%	4.435	2,22%
MG	4.727	16,95%	36.088	18,08%
MS	647	2,32%	4.538	2,27%
MT	490	1,76%	3.757	1,88%
PA	235	0,84%	1.336	0,67%
PB	87	0,31%	869	0,44%
PE	649	2,33%	6.202	3,11%
PI	34	0,12%	401	0,20%
PR	6.300	22,59%	39.670	19,87%
RJ	1.803	6,46%	13.735	6,88%
RN	3	0,01%	25	0,01%
RO	246	0,88%	2.113	1,06%
RS	2.307	8,27%	15.700	7,86%
SC	210	0,75%	1.295	0,65%
SE	123	0,44%	1.109	0,56%
SP	6.632	23,78%	48.419	24,25%
TO	480	1,72%	2331	1,17%
Total	27.890	100%	199.656	100%
% na relação com N*		1,15%		8,24%

*Relação proporcional com o número total nacional preenchido no Censo Escolar de 2012

Fonte: Elaborada com base nos microdados do Censo Escolar do INEP de 2012

Como podemos notar, temos pouco mais de 8% de matrículas nas turmas de EE na modalidade substitutiva, o que nos permite ressaltar que, no âmbito da política de EE na perspectiva inclusiva, o atendimento segregado não deixou de existir e de substituir a escola regular.

Com a atual política de EE e o incentivo à matrícula nas escolas regulares, as instituições especializadas foram recomendadas a se transformarem em centros de atendimento especializado com salas de recursos multifuncionais e atendimento terapêutico, psicológico e fonoaudiológico, sem caráter pedagógico. No entanto, em meio às disputas sobre a concepção de EE no país, o atendimento segregado, representado em grande medida pelas instituições privadas e assistenciais, continua sendo ofertado em larga escala e atendendo um número significativo de alunos da EE na modalidade substitutiva ao ensino regular, o que é ainda mais acentuado quando mencionamos a quantidade de professores que atuam nessas instituições, como mostramos na Tabela 5.

Tabela 5 – Professores por estado - modalidade Educação Especial substitutiva, 2012

Estado	Professores	%
AL	66	0,22%
AM	310	1,05%
AP	68	0,23%
BA	519	1,76%
CE	432	1,46%
DF	1.055	3,58%
GO	224	0,76%
MA	493	1,67%
MG	5.092	17,27%
MS	692	2,35%
MT	496	1,68%
PA	233	0,79%
PB	103	0,35%
PE	720	2,44%
PI	57	0,19%
PR	7.442	25,24%
RJ	2.170	7,36%
RN	5	0,02%
RO	340	1,15%
RS	2.263	7,67%
SC	291	0,99%

Continuação **Tabela 5** – Professores por estado - modalidade Educação Especial substitutiva, 2012

Estado	Professores	%
SE	144	0,49%
SP	5.915	20,06%
TO	361	1,22%
Total	29.489	100%
% na relação com N*		1,40%

* Relação proporcional com o número total nacional preenchido no Censo Escolar de 2012

Fonte: Elaborada com base nos microdados do Censo Escolar do INEP de 2012

Os microdados do Censo Escolar de 2012 mostram que há um número significativo de professores atuando na modalidade Educação Especial substitutiva, o que confirma a disputa presente na oferta do atendimento para a EE. Na análise desses dados, percebemos que os estados que mais se destacam com a presença da EE na modalidade substitutiva são Minas Gerais, Paraná e São Paulo, o que pode ser um indicativo de maior resistência destes para com a política de EE na perspectiva inclusiva.

Na documentação analisada, principalmente a anterior a 2008, que demonstra a preferência para o atendimento da EE nas escolas regulares, mas admite a matrícula dos casos mais graves nas escolas e instituições especializadas, há a possibilidade da oferta de atendimento nas classes especiais, sendo que anteriormente à proposta das salas de recursos mais atual, o AEE era a forma com que a Educação Especial se apresentava nas escolas regulares.

2.1.2 A Educação Especial nas classes especiais

As classes especiais são caracterizadas pelo atendimento segregado específico a um tipo de deficiência no interior da escola regular. Jannuzzi (2012) informa que há registros de classes especiais nas escolas regulares desde a década de 1930 — período marcado pelo processo de industrialização e urbanização do país. Segundo Bueno (1993), a ampliação das classes especiais culminou com o processo de implementação da Educação Especial pública, principalmente na década de 1970, com a criação de Serviços de Educação Especial em todas as Secretarias Estaduais de Educação.

O artigo nono da Resolução n. 2/2001 estabelece o seguinte:

As escolas podem criar, extraordinariamente, classes especiais, cuja organização fundamente-se no Capítulo II da LDBEN, nas diretrizes curriculares nacionais para a Educação Básica, bem como nos referenciais e parâmetros curriculares nacionais, para atendimento, em caráter transitório, a alunos que apresentem dificuldades acentuadas de aprendizagem ou condições de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos e demandem ajudas e apoios intensos e contínuos (BRASIL, 2001b, p. 3).

A criação das classes especiais dentro das escolas regulares foi proposta para suprir uma demanda de atendimento especializado aos alunos com deficiência na rede pública de ensino. Ferreira (1992, p. 103) argumenta que “os serviços privados são caracteristicamente escolas especiais e centros de reabilitação, com forte dependência de recursos públicos. Nos programas públicos estaduais, predominam as chamadas classes especiais, estas praticamente inexistentes em escolas regulares privadas”. Na época da pesquisa do autor, início da década de 1990, as classes especiais representavam cerca de 90% do atendimento junto ao ensino regular (FERREIRA, 1992), ou seja, era a forma de atendimento hegemônico prestado aos alunos da EE na rede pública. Baseados nessa argumentação, podemos inferir que, com a política de EE na perspectiva inclusiva, a classe especial perde força para a matrícula na sala de aula comum e para o AEE nas escolas regulares. Na documentação que expressa essa política a partir de 2008 e nas pesquisas atuais do campo específico, encontramos pouca referência a esse tipo de atendimento. Bueno e Meletti (2010), ao analisarem o tipo de escolarização dos deficientes no Brasil com base nos indicadores sociais durante os anos de 1997 a 2006, apontam que

houve uma diminuição praticamente constante das matrículas em classes especiais (com exceção dos anos de 1999, 2002 e 2003, com pequenos acréscimos em relação ao ano anterior), mas, em compensação, um aumento significativo das matrículas em escola especial, muito superior à queda da primeira: crescimento de 56.353 matrículas em escolas especiais, de 1998 a 2006, contra uma diminuição de 9.191 em classes especiais, no mesmo período (BUENO; MELETTI, 2010, p. 9).

A classe especial, que era tida como estratégia de atendimento da Educação Especial na escola regular, cedeu espaço, no discurso político, para a promoção do Atendimento Educacional Especializado como forma de inserir a EE na rede regular de ensino. Tivemos a intenção de procurar, nos microdados do Censo Escolar de 2012, a quantidade de classes especiais no país atualmente, mas esse dado não está disponível. O atendimento em classe especial não é previsto no gabarito de preenchimento do Censo Escolar, ou seja, mesmo que a escola regular tenha classes especiais não é possível registrar essa informação³¹.

A característica desse tipo de atendimento específico na escola regular é, segundo a Resolução n. 2/2001, o caráter transitório, e, como recomenda, “a partir do desenvolvimento apresentado pelo aluno e das condições para o atendimento inclusivo, a equipe pedagógica da escola e a família devem decidir conjuntamente, com base em avaliação pedagógica, quanto ao seu retorno à classe comum” (BRASIL, 2001b, p. 3).

Conforme o Parecer n. 17 (BRASIL, 2001a, p. 8), o movimento de inserção dos alunos com algum tipo de deficiência nas escolas regulares se caracterizou, de início, “pela utilização das classes especiais (integração parcial) na ‘preparação’ do aluno para a ‘integração total’ na classe comum. Ocorria, com frequência, o encaminhamento indevido de alunos para as classes especiais e, conseqüentemente, a rotulação a que eram submetidos”.

A classe especial era um ambiente que ressaltava a deficiência dos alunos e não proporcionava a convivência com os demais na escola, como afirma Ferreira (1992, p. 105): “os estudos demonstram [...] que, na maior parte dos casos relatados, as classes parecem se constituir mais em um estágio para segregar e excluir da escola alunos que estavam nas classes normais do que um procedimento para trazer indivíduos deficientes para a escola” — fato também constatado por Kassir (1993) ao analisar as falas de professores que atuavam nas classes especiais.

Algumas falas apontam para as questões estruturais. As professoras queixam-se que as salas utilizadas para o funcionamento das classes especiais são, geralmente, improvisadas. Estão instaladas longe

31 Na busca por um número que pudesse ser a expressão da quantidade de classes especiais no país nos microdados do Censo Escolar de 2012, verificamos que 2.060 escolas preencheram como escola na modalidade regular e escola de modalidade Educação Especial, o que nos faz supor que essas escolas oferecem salas de aulas regulares e salas de aulas na modalidade EE substitutiva, ou seja, classes especiais.

das outras salas que corresponderiam à mesma faixa etária e, às vezes, até mesmo em outro período. As crianças das classes especiais acabam não tendo contato com as outras crianças de sua idade, nem mesmo no intervalo das aulas (KASSAR, 1993, p. 51).

Pode-se dizer que a estrutura da classe especial dentro das escolas regulares, nessa época, deslocava os alunos com algum tipo de deficiência das salas de aulas comuns para classes com o atendimento específico, configurando uma ação segregadora no interior da própria escola. A crítica da década de 1990 a esse tipo de atendimento estava embasada, também, na política de matrícula dos alunos da EE nas escolas regulares, mas estes deveriam frequentar salas separadas de caráter substitutivo à sala de aula comum.

Na busca de trabalhos que abordassem o professor de EE, encontramos somente uma pesquisa que menciona a classe especial como uma modalidade do atendimento da Educação Especial, a de Annie Gomes Redig, intitulada “Ressignificando a educação especial no contexto da educação inclusiva: a visão dos professores especialistas”. A autora constatou

a importância da classe especial para a escolarização desse alunado. Para as participantes (tanto as que atuam nas classes especiais, quanto nas redes de apoio), a classe especial, é uma forma legítima de oferecer um aprendizado para os alunos com deficiência intelectual em um ambiente favorável a uma prática pedagógica individualizada para atender as necessidades de cada um (REDIG, 2010, p. 85).

Esse estudo, mesmo sendo posterior à política de EE na perspectiva inclusiva, confirma o atendimento segregado das classes especiais sob dois aspectos: mostra que elas ainda estão em vigor no país e que muitos professores a consideram como a melhor opção para a educação dos alunos com deficiência.

Com relação às classes especiais, notamos que, pelo menos na região onde as entrevistadas trabalham, há mais espaços disponibilizados para essa prática

pedagógica do que para as redes de apoio, como sala de recursos e itinerância. [...] esse serviço é considerado por elas importante para o processo de inclusão desses educandos nas classes comuns (REDIG, 2010, p. 152).

Não podemos deixar de destacar que outra característica dessas classes era seu atendimento ser exclusivamente de um tipo de deficiência, sendo também assegurado, aos alunos que a frequentavam:

- a) professores especializados em educação especial;
- b) organização de classes por necessidades educacionais especiais apresentadas, sem agrupar alunos com diferentes tipos de deficiências;
- c) equipamentos e materiais específicos;
- d) adaptações de acesso ao currículo e adaptações nos elementos curriculares;
- e) atividades da vida autônoma e social no turno inverso, quando necessário (BRASIL, 2001a, p. 24).

O objetivo da classe especial, como previsto no Parecer n. 17/2001, seria preparar o aluno matriculado nesse modelo de atendimento para sua inserção na sala de aula comum. De acordo com o documento, o encaminhamento deveria ser feito após a avaliação dos professores responsáveis e da família, considerando a classe especial como uma fase transitória na vida escolar do aluno com deficiência, mas Redig (2010, p. 100) aponta que, “na prática, o movimento da classe especial para a classe regular acontece através da percepção da professora especialista em parceria com o professor da turma para onde esse aluno seria encaminhado. Pelos relatos, o encaminhamento para classe especial seria uma última opção”.

Partindo do entendimento de que o ensino nas classes especiais é qualificado como segregativo, tendo em vista que substitui em grande medida a sala de aula comum e é um espaço deslocado do convívio com os demais da escola, Kassar (1993, p. 69) considera

necessária, também, uma reformulação da escola e do enfoque sobre o “especial” da Educação Especial. Se necessário for, para a permanência de

crianças deficientes na escola pública, a garantia das especificidades de atendimento precisam existir. O específico não pode significar necessariamente a segregação. Para tanto, ele não pode ser concebido separadamente do geral.

Durante muito tempo, a classe especial foi assinalada, na documentação específica da Educação Especial, como um dos lócus de atuação dos professores de EE. Previsto na LDBEN n. 9.394, no Parecer n. 17/2001 e na Resolução n. 2/2001, tal atendimento compunha o *continuum* de serviços da Educação Especial brasileira. Com a divulgação da política de EE na perspectiva inclusiva, principalmente com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, a classe especial foi desconsiderada como uma possibilidade de atendimento da EE, pois é caracterizada como o modelo segregado que essa política diz combater. Dessa forma, na documentação que expressa a política em vigor, a classe especial deixa de existir como opção de atendimento para os alunos da EE.

2.1.3 A Educação Especial e o Atendimento Educacional Especializado na sala de recursos multifuncionais

A política de Educação Especial na perspectiva inclusiva, intensamente divulgada pelo governo Lula, tem como princípio a matrícula dos alunos com deficiência nas escolas regulares e aborda como suposta garantia de sucesso o Atendimento Educacional Especializado nas salas de recursos multifuncionais. Como explicita a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, esse atendimento

identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando as suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela (BRASIL, 2008a, p. 16).

O AEE, para a política, representa a forma com que as especificidades da deficiência dos alunos serão garantidas, auxiliando no processo de aprendizagem na sala de aula comum. O Decreto n. 6.571/2008 dispõe sobre o AEE e como se constituiria nas escolas públicas regulares. Destaca que “a união prestará apoio técnico aos estados, Distrito Federal e aos municípios” e define esse apoio como “suplementar e/ou complementar ao ensino regular”. Entendemos que esse Decreto corrobora a ideia segundo a qual a Educação Especial deve deixar de ser substitutiva, realizada exclusivamente em classes e escolas especiais, para assumir uma característica complementar e/ou suplementar nas escolas regulares, nas salas de recursos multifuncionais por meio do AEE.

Esse Decreto assegura a dupla matrícula no Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) para os alunos com deficiência que frequentam a sala de aula comum e o AEE, como reafirma o Parecer CNE/CEB n. 13 (BRASIL, 2009b, p. 3):

[...] a partir de 2010, os alunos com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação serão contabilizados duplamente no âmbito do FUNDEB, quando matriculados em classes comuns do ensino regular e no atendimento educacional especializado.

Torna-se patente a opção dos órgãos executores dessa política, descrita nesse mesmo Parecer:

Essas Diretrizes Operacionais baseiam-se, então, na concepção do atendimento educacional especializado e não devem ser entendidas como substitutivo à escolarização realizada em classe comum das diferentes etapas da educação regular, mas sim como mecanismo que viabilizará a melhoria da qualidade do processo educacional dos alunos com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação matriculados nas classes comuns do ensino regular, ao mesmo tempo em que orienta a organização da escola e as demandas dos sistemas de ensino (BRASIL, 2009b, p. 3).

A proposta de a EE estar inserida nas escolas regulares se constitui, principalmente, por meio do AEE nas salas de recursos multifuncionais, caracterizadas, segundo a Portaria Normativa n. 13, de 24 de abril de 2007 (BRASIL, 2007c), como “um espaço organizado com equipamentos de informática, ajudas técnicas, materiais pedagógicos e mobiliários adaptados, para atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos”. Para Silva (2008, p. 22), “um desses serviços previstos para transformar as instituições educacionais regulares em instituições inclusivas é o atendimento oferecido por um *professor especializado* realizado na *Sala de Recursos Multifuncionais*”. A autora vê a sala de recursos multifuncionais como o espaço de atuação dos professores de EE, o lugar onde eles farão o atendimento específico para a deficiência dos alunos.

No que se refere ao atendimento especializado realizado individualmente na Sala de Recursos Multifuncionais se, de um lado se pode dizer que há evoluções, de outro se tem que reconhecer que é preciso se desprender um pouco das atividades ministradas nas classes regulares. Há que se inovar e diversificar esse atendimento (SILVA, 2008, p. 168).

A autora defende que a sala de recursos multifuncionais não seja direcionada a aulas de reforço escolar, mas sim que se trabalhe com as alternativas disponíveis para que o aluno consiga aprender, o que, de certa forma, remete ao trabalho clínico nas escolas com as técnicas e recursos oferecidos para cada tipo de deficiência, ou seja, o foco do trabalho está na superação das características das deficiências e não no processo de ensino e aprendizagem. É este o argumento contido no documento A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: a escola comum inclusiva:

Os planos de AEE resultam das escolhas do professor quanto aos recursos, equipamentos, apoios mais adequados para que possam eliminar as barreiras que impedem o aluno de ter acesso ao que lhe é ensinado na sua turma da escola comum, garantindo-lhe a participação no processo escolar e na vida social em geral, segundo suas capacidades. Esse atendimento tem funções próprias do ensino especial, as quais não se destinam a substituir o

ensino comum e nem mesmo a fazer adaptações aos currículos, às avaliações de desempenho e a outros. É importante salientar que o AEE não se confunde com reforço escolar (ROPOLI et al., 2010, p. 23).

No âmbito da política em foco, as salas de recursos — materialização do AEE — foram qualificadas como multifuncionais por serem dotadas de equipamentos e materiais adaptados às deficiências e por atenderem alunos com características variadas. Na Resolução n. 4/2009, que complementa o Decreto n. 6.571/2008, está escrito o seguinte:

O AEE é realizado, prioritariamente, na sala de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns, podendo ser realizado, também, em centro de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a Secretaria de Educação ou órgão equivalente dos Estados, Distrito Federal ou dos Municípios (BRASIL, 2009a, p. 2).

No que tange às salas de recursos multifuncionais, elas estão descritas como “ambientes dotados de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para a oferta do atendimento educacional especializado” (BRASIL, 2008b). Dessa forma, enfatiza-se a política de inclusão nas escolas por meio de objetos e materiais, pois no destaque do apoio técnico e financeiro a ser prestado pelo MEC, com o objetivo de constituir o AEE, estão previstas:

- I – implantação das salas de recursos multifuncionais;
- II – formação continuada de professores para o atendimento educacional especializado;
- III – formação de gestores, educadores e demais profissionais da escola para a educação inclusiva;
- IV – adequação arquitetônica de prédios

escolares para a acessibilidade;

V – elaboração, produção e distribuição de recursos educacionais para a acessibilidade; e

VI – estruturação de núcleos de acessibilidade nas instituições federais de educação superior (BRASIL, 2008b).

A função do governo federal na política de inclusão escolar é financeira e técnica, ficando o restante do processo a cargo das redes de ensino, ou seja, a responsabilidade pelo processo pedagógico, de ensino, de acesso, de gestão da política, é principalmente das escolas.

O investimento no AEE nas escolas regulares é o principal objetivo da política de Educação Especial na perspectiva inclusiva dentro dos estabelecimentos de ensino. Como observamos na Tabela 6, esse atendimento está representado em todos os estados da federação.

Tabela 6 – Escolas por estado - Atendimento Educacional Especializado, 2012

Estado	Escolas	%
AC	286	1,54%
AL	247	1,33%
AM	159	0,86%
AP	236	1,27%
BA	657	3,54%
CE	836	4,50%
DF	419	2,26%
ES	622	3,35%
GO	662	3,57%
MA	340	1,83%
MG	1.463	7,88%
MS	443	2,39%
MT	441	2,38%
PA	573	3,09%
PB	336	1,81%
PE	433	2,33%

Continuação **Tabela 6** – Escolas por estado - Atendimento Educacional Especializado, 2012

Estado	Escolas	%
PI	240	1,29%
PR	2.075	11,18%
RJ	1.016	5,47%
RN	260	1,40%
RO	244	1,31%
RR	102	0,55%
RS	1.966	10,59%
SC	916	4,93%
SE	169	0,91%
SP	3.121	16,81%
TO	303	1,63%
Total	18565	100%
% na relação com N*		6,92%

*Relação proporcional com o nº total nacional preenchido no Censo Escolar de 2012

Fonte: Elaborada com base nos microdados do Censo Escolar do INEP de 2012

Observamos que quase 7% das escolas regulares cadastradas no Censo Escolar de 2012 apresentam as turmas no modelo do Atendimento Educacional Especializado. Esse número é ainda mais significativo quando isolamos a quantidade de turmas e matrículas nesse tipo de atendimento, conforme Tabela 7.

Tabela 7 – Turmas e matrículas por estado - Atendimento Educacional Especializado, 2012

Estado	Turmas	%	Matrículas	%
AC	539	1,02%	3.451	1,37%
AL	734	1,38%	4.406	1,75%
AM	540	1,02%	2.400	0,96%
AP	642	1,21%	1.790	0,71%
BA	2.541	4,79%	12.807	5,10%
CE	2.319	4,37%	10.857	4,32%
DF	1.481	2,79%	7.165	2,85%
ES	2.398	4,52%	8.839	3,52%

Continuação **Tabela 7** – Turmas e matrículas por estado - Atendimento Educacional Especializado, 2012

Estado	Turmas	%	Matrículas	%
GO	2671	5,03%	10.843	4,32%
MA	874	1,65%	5.401	2,15%
MG	4.472	8,43%	22.390	8,91%
MS	1.429	2,69%	6.253	2,49%
MT	853	1,61%	4.627	1,84%
PA	1.952	3,68%	8.401	3,34%
PB	833	1,57%	4.842	1,93%
PE	1.085	2,04%	6.617	2,63%
PI	634	1,19%	2.956	1,18%
PR	3.814	7,19%	21.632	8,61%
RJ	2.614	4,92%	12.430	4,95%
RN	1.018	1,92%	4.580	1,82%
RO	648	1,22%	3.279	1,30%
RR	218	0,41%	886	0,35%
RS	7.924	14,93%	27.400	10,90%
SC	2.564	4,83%	9.709	3,86%
SE	321	0,60%	1.879	0,75%
SP	7.237	13,63%	41.501	16,52%
TO	724	1,36%	3.937	1,57%
Total	53.079	100%	251.278	100%
% na relação com N*		2,19%		10,37%

*Relação proporcional com o número total nacional preenchido no Censo Escolar de 2012

Fonte: Elaborada com base nos microdados do Censo Escolar do INEP de 2012

Ao selecionarmos somente o número de matrículas no AEE, encontramos um pouco mais de 10% dos alunos que frequentam essa modalidade de atendimento dentre os alunos das escolas regulares, o que indica um forte direcionamento para esse tipo de atendimento no contraturno. No entanto, a diferença entre os alunos matriculados no AEE e os alunos que frequentam a modalidade de EE substitutiva (Tabela 4) não é tão maior quanto a política de EE na perspectiva inclusiva propaga, no caso, aproximadamente 2%. Quando nos referimos aos professores que atuam em determinado tipo de atendimento, os professores que trabalham no AEE são um número expressivo, como podemos ver na Tabela 8.

Tabela 8 – Professores por estado - Atendimento Educacional Especializado, 2012

Estado	Professores	%
AC	364	1,19%
AL	406	1,32%
AM	331	1,08%
AP	497	1,62%
BA	1.673	5,46%
CE	1.286	4,20%
DF	871	2,84%
ES	1.319	4,30%
GO	1.147	3,74%
MA	694	2,26%
MG	2.379	7,76%
MS	677	2,21%
MT	648	2,11%
PA	1.253	4,09%
PB	512	1,67%
PE	830	2,71%
PI	523	1,71%
PR	3.378	12,20%
RJ	1.574	5,14%
RN	624	2,04%
RO	415	1,35%
RR	183	0,60%
RS	2.500	8,16%
SC	1.466	4,78%
SE	238	0,78%
SP	4.115	13,43%
TO	386	1,26%
Total	30.649	100%
% na relação com N*		1,45%

*Relação proporcional com o número total nacional preenchido no Censo Escolar de 2012

Fonte: Elaborada com base nos microdados do Censo Escolar do INEP de 2012

A quantidade de 30.649 professores no Brasil expressa um número importante de profissionais designados para a função de complementar/suplementar no atendimento das escolas regulares do país para os alunos público-alvo da Educação Especial. A política de EE atual prioriza o AEE na escola regular como alternativa à Educação Especial substitutiva, mas, ao observarmos os dados coletados no Censo Escolar de 2012, percebemos que o número de professores em cada tipo de atendimento não representa uma diferença expressiva, como mostra a Tabela 9. Mesmo que a diferença não seja tão significativa, esses dados demonstram que, conforme o Censo Escolar 2012, o modelo de EE substitutiva representa grande parte do atendimento aos alunos da EE e repercute no lócus de atuação dos professores de EE.

Tabela 9 – Quantidade de professores que atuam na Educação Especial, 2012

Modalidade	Nº professores
Escolas de Educação Especial - Substitutiva	29.489
Atendimento Educacional Especializado	30.649
Total	60.138
% na relação com N*	2,85%

*Relação proporcional com o número total nacional preenchido no Censo Escolar de 2012

Fonte: Elaborada com base nos microdados do Censo Escolar do INEP de 2012

Pela análise da documentação que expressa a política de EE na perspectiva inclusiva, percebemos o esforço discursivo de valorizar a sala de recursos multifuncionais no AEE como espaço de atuação do professor de EE. Como afirma Garcia (2011, p. 76), “o lócus de atuação do professor de Educação Especial, e espaço privilegiado do AEE, foi denominado de salas de recursos multifuncionais [...]”. O professor é o sujeito que viabiliza a ação nessas salas, o que contribui para suas inúmeras atribuições, caracterizando-o como “professor multifuncional”. O conceito de professor multifuncional foi elaborado por nós para auxiliar na descrição e explicação de quem é esse sujeito no interior das políticas de EE na perspectiva inclusiva.

Ao abordarmos o AEE/sala de recursos multifuncionais como lócus privilegiado de atuação dos professores de EE no discurso da política atual, tentamos compreender como esse profissional vem sendo pensado no momento em que suas atribuições são deslocadas para

a escola regular. Encontramos alguns trabalhos que privilegiaram a abordagem da concepção desse profissional por meio das condições de trabalho nas escolas e pela constituição subjetiva de sua identidade como profissional. Siems (2009) e Lora (2000) analisaram a construção da profissionalidade docente com base na sua formação identitária — esta, conforme as autoras, é direcionada pelos documentos oficiais que mudam as atribuições e os locais de atuação desse professor, mas não adaptam a escola para tal mudança. Segundo Siems (2009, p. 8),

é possível observar que, apesar da inserção na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional — LDB 9394/96 [...] dos professores como Profissionais da Educação demonstrar um processo de reconhecimento político da importância do professor e de sua profissionalização, o cotidiano dos sistemas escolares ainda é atravessado por uma organização que dificulta, limita e prejudica a atuação desses profissionais.

Nesse viés, a crítica ao processo de incluir os alunos na escola regular está ancorada na análise de que essa escola não está preparada para receber as mudanças referentes ao ingresso desses alunos. Dorziat (2010) enfatizou que o professor de EE é “parte da cultura da escola” e pode, em grande medida, modificá-la. No entanto, destacou que, em sua pesquisa sobre a rede de ensino de João Pessoa (PB), observou a falta de estrutura física e a ausência de políticas de formação continuada para os professores da EE.

A inclusão na escola, considerada para todos, deve contar com a participação de todos os profissionais, num trabalho multidisciplinar, que não veja o aluno diferente como potencialmente “pertencente” ao professor de educação especial, mas que tenha neste profissional e nos outros chamados especialistas apoio pedagógico-curricular adequado (DORZIAT, 2010, p. 6).

Verificamos que o pensamento hegemônico dos pesquisadores que compõem o balanço de produções acadêmicas — desenvolvido como um dos procedimentos metodológicos deste trabalho — encontra-se na crítica aparente à política, ou seja, as questões fundamentais sobre as

bases teóricas que sustentam tal política, sobre a função social da escola, sobre o processo de ensino e aprendizagem desses alunos nas salas de aula comum, não são abordadas. O problema presente é como adaptar a escola para essas mudanças, pois, quando isso acontecer, a escola dita inclusiva supostamente será perfeita. Como apontou Dorziat (2010, p. 7), “se a inclusão continuar como tema dos especialistas, ficando as práticas na sala de aula inalteradas, pouco ou nenhum efeito terá o apoio dos profissionais da educação especial e demais especialistas”.

Baptista (2011) elaborou sua análise da ação pedagógica em EE para além do AEE. Nessa perspectiva, introduziu a reflexão de que esse não é somente o espaço de atuação do professor de EE e propôs que ele trabalhe na implementação da política de inclusão nas escolas.

No que se refere ao conceito AEE, espero que tenha ficado claro que defendo uma prática do educador especializado que não se restrinja a um espaço físico e não seja centralizado em um sujeito a ser ‘corrigido’, mas que seja uma ação plural em suas possibilidades e suas metas, sistêmica ao mirar (e modificar) o conjunto de relações que contribuem para a estagnação do sujeito e sua provável dificuldade de aprendizagem e desenvolvimento. É possível que tenhamos que problematizar o AEE como sinônimo de ação pedagógica em educação especial. Seria empobrecedor conceber que um conjunto amplo de possibilidades de intervenção ficasse reduzido à defesa de atendimento em um único modelo de sala de recursos (BAPTISTA, 2011, p. 13).

Esse autor mencionou que o lócus de atuação do professor de EE deve ser a escola regular e seu trabalho de apoio à inclusão dos alunos com deficiência. Baptista (2011), em seu artigo, desconsiderou a existência das escolas especiais e sua influência na área da EE.

Diante do exposto, podemos inferir que o modelo de atendimento proposto pelo discurso político e que vem sendo elaborado de modo a construir o consenso em torno do AEE nas salas de recursos multifuncionais é o lócus da EE, mas os dados coletados no Censo Escolar e expostos nas tabelas 3 a 9 nos mostram que o atendimento em ambientes segregados existe como alternativa ao ensino regular. A documentação específica posterior a 2008 menciona somente o AEE como estratégia da política

educacional na perspectiva inclusiva. O atendimento segregado, que é apontado pelos documentos atuais como as classes especiais e as escolas e/ou instituições especializadas, é referido como algo a ser superado, ou ainda é silenciada nesses documentos a existência desses tipos de atendimento. Dessa maneira, podemos dizer que a ruptura entre esses dois modelos de EE, propagados principalmente pelos dois últimos governos (FHC e Lula), está no entendimento do que é e para que serve a Educação Especial, e não somente no conceito de inclusão escolar, o que situa a EE num campo de litígio na política educacional brasileira.

2.2 O LÓCUS DE ATUAÇÃO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL COMO EXPRESSÃO DA POLÍTICA NA PERSPECTIVA INCLUSIVA

Ao estudarmos o lócus de atuação dos professores de EE presente na política em questão, percebemos que este está diretamente relacionado à concepção de Educação Especial. Os documentos que abordaram o *continuum* de serviço como uma opção para os alunos da EE, como a LDBEN n. 9.394, o Parecer n. 17/2001 e a Resolução n. 2/2001, caracterizavam a Educação Especial como uma modalidade da educação básica, podendo ser substitutiva ao ensino comum. Em contrapartida, os documentos que vigoram atualmente, dentre eles o da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, o Parecer n. 13/2009 e a Resolução n. 4/2009, divulgam que os alunos da Educação Especial devem ser matriculados no ensino regular e, no contraturno, nas salas de recursos multifuncionais. Mesmo considerando que o Decreto n. 7.611/2011 retoma a presença das instituições especializadas como alternativa ao ensino comum, a política na perspectiva inclusiva está em vigor em paralelo com as determinações do último Decreto.

Nesse aspecto, compreendemos que o lócus de atuação dos professores de EE, privilegiado na política atual, é a sala de recursos multifuncionais. Contudo, os dados coletados do Censo Escolar de 2012 nos mostram que as escolas e instituições especializadas ainda representam uma grande parcela do atendimento substitutivo da Educação Especial e que muitos professores estão atuando nesse espaço. A quantidade existente de escolas e instituições segregadas funcionando no Brasil nos permite reforçar a análise de que a Educação Especial é um campo de disputa, no qual a coexistência de diferentes lócus de atuação é uma forte característica.

A presença do Decreto n. 7.611/2011 na política nacional evidencia a falta de um consenso em torno da concepção de EE no país. A

afirmação da política na perspectiva inclusiva por meio da Nota Técnica n. 62/2011 parece ser um meio de apaziguar e obscurecer uma disputa que se apresenta latente em torno desse conceito e dos recursos financeiros da educação pública. Nesse momento, retomamos a ideia de Educação Especial do Parecer n. 17/2001 e da Resolução 2/2001 para evidenciar que a intenção de transformar os sistemas de ensino em sistemas de ensino inclusivos já estava presente. Contudo, esses dois documentos permitem a existência das escolas especiais como alternativas ao ensino comum, assim como o Decreto n. 7.611/2011, contrário à intenção da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de incluir todos os alunos na escola regular.

Em meio a essas disputas, podemos constatar que as produções acadêmicas do campo específico focam suas análises também no que é divulgado pela política nacional. Por exemplo, no período em que a política centra sua atenção no AEE e na sala de recursos, são escassas as pesquisas que discutem as escolas e classes especiais, como se esses espaços tivessem deixado de existir com a divulgação da política atual. Essa averiguação demonstra o quanto as políticas educacionais em vigor são indutoras das pesquisas nacionais sobre o tema.

Um dos aspectos que mais encontramos nas pesquisas é a falta de adaptação das escolas regulares para receber os alunos público-alvo da Educação Especial; entretanto, não consideramos essa a crítica central sobre o modelo de educação inclusiva vigente. Mais uma vez, a reflexão sobre o professor de EE é pautada em mudanças internas, seja da escola ou do próprio professor. A nosso ver, a crítica da intelectualidade expressa por grande quantidade dos autores do campo específico está na superfície das relações entre as políticas educacionais e a realidade nas escolas, e não nos reais objetivos e implicações dessa política nas escolas especiais e regulares.

A escola atual, que tendencialmente reflete o modelo de sociedade capitalista, no qual o objetivo é a exploração do trabalho — o que implica estimulação da competitividade, meritocracia, individualidade —, é o que queremos para a educação dos alunos da Educação Especial? Acreditamos que não! Portanto, a crítica não deve estar pautada na melhoria da escola nos moldes atuais, mas em que escola, educação e sociedade queremos.

Na exposição desse eixo de análise pudemos perceber que o discurso hegemônico presente nos documentos oficiais sobre o lócus de atuação dos professores de EE se assenta nas escolas regulares, na crença de que a política de EE na perspectiva inclusiva é a alternativa para se compensar anos de segregação. A diferença está em como esses professores devem atuar dentro dessa escola, ora como apoio

especializado aos professores e alunos, ora como professor da sala de recursos multifuncionais, o que indica um trabalho focado na deficiência, e ora como um suporte da política de inclusão educacional nas escolas regulares.

Muito pouco se discute sobre as classes especiais. Autores como Ferreira (1992) e Kassar (1993) abordaram esse tipo de atendimento com o intuito de mostrar sua hegemonia na educação pública dos deficientes no início da década de 1990, a qual tinha o objetivo de ensinar os conteúdos curriculares com atenção às especificidades das deficiências, mas que na prática se mostrava como um ambiente segregador e de exclusão desses alunos no interior da escola. Redig (2010), quase 20 anos depois, abordou a classe especial como alternativa eficaz na escolarização dos alunos com deficiência na escola regular, ou seja, como o tema é pouco abordado na atualidade, volta-se para a mesma discussão de antes, mas agora com o caráter de mais eficaz que o atendimento oferecido hoje.

Além das classes especiais, também podemos observar poucas informações e pesquisas sobre a sala de recurso anterior ao modelo multifuncional, o atendimento hospitalar e domiciliar, que fazem parte do locus de atuação dos professores de EE. A sala de recursos é mencionada na documentação de 2001 como espaço de complementação/suplementação a determinado tipo de deficiência. Como está prescrito no Parecer n. 17 (BRASIL, 2001a, p. 19), “extraordinariamente, os serviços de Educação Especial podem ser oferecidos em classes especiais, escolas especiais, classes hospitalares e em ambiente domiciliar”. Tal recomendação está em conformidade com a Resolução n. 2 (BRASIL, 2001b, p. 4):

As classes hospitalares e o atendimento em ambiente domiciliar devem dar continuidade ao processo de desenvolvimento e ao processo de aprendizagem de alunos matriculados em escolas da Educação Básica, contribuindo para seu retorno e reintegração ao grupo escolar, e desenvolver currículo flexibilizado com crianças, jovens e adultos não matriculados no sistema educacional local, facilitando seu posterior acesso à escola regular.

Na documentação que representa a política de EE atual, esses atendimentos não são mencionados, mas não por isso deixaram de existir. O silenciamento sobre sua existência corrobora a identificação de um discurso hegemônico acerca da concepção de EE em disputa, assim como

a função do professor auxiliar ou segundo professor, que trabalha com os alunos da EE nas salas de aula comum.

Schreiber (2012) pesquisou a atuação docente e a Educação Especial na rede municipal de Florianópolis, com o foco no trabalho do auxiliar de ensino da EE. Esse profissional é o responsável pelo cuidado e o atendimento às especificidades dos alunos da EE nas salas de aula regular. O estudo apontou que esses profissionais são desconsiderados na documentação e pouco abordados nas discussões da área. Ferreira (2011), ao estudar a Educação Especial na rede estadual de Santa Catarina, identificou a função do segundo professor, que, mesmo com características diferentes das do auxiliar de ensino de EE, exerce a função de mediador dos alunos da EE na sala de aula regular. Nossa intenção não é aprofundar cada um dos lócus de atuação, mas demonstrar que existem outras funções em que o trabalho do professor de EE seria necessário, mas são pouco evidenciadas pela política de Educação Especial na perspectiva inclusiva.

Como afirmamos — e talvez por isso o descaso com outros tipos de atuação do professor de EE —, para a política que está expressa nos documentos de 2008, a ênfase está no AEE como sinônimo de Educação Especial. A EE se resume, para essa política, no acesso aos recursos técnicos e ao atendimento prestado para o aluno com deficiência inserido na escola regular por meio das salas de recursos multifuncionais.

Sobretudo com a proposta do AEE, o projeto de EE proposto por essa perspectiva é colocado em prática pelas salas de recursos multifuncionais nas escolas regulares, o lócus privilegiado de atuação dos professores nessa proposta de EE. Entretanto, esse novo modelo de atendimento e, conseqüentemente, de concepção de EE, é objeto de disputas, pois encontra resistência na organização política das federações vinculadas às escolas especiais mantidas pelas APAEs e congêneres.

Consideramos que, por meio da análise do lócus de atuação do professor de EE, podemos inferir que o AEE é abordado como sinônimo de EE nas políticas atuais de Educação Especial e que o professor de EE é referido por essa política como professor do AEE. No entanto, essa mudança de nomenclatura implica a compreensão sobre o que é a Educação Especial dentro das escolas regulares. No caso, o professor do AEE não tem as mesmas atribuições do professor de EE e essa mudança é destacada na exigência da formação para atuar nessa função. Desse modo, o estudo sobre a formação exigida ao professor de EE pela política em vigor se faz necessário para compreender a concepção de professor de EE subjacente à política de EE na perspectiva inclusiva e será objeto do próximo capítulo.

3 O PROFESSOR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL: SUA FORMAÇÃO COM BASE NAS POLÍTICAS DE PERSPECTIVA INCLUSIVA

No capítulo anterior discutimos o lócus de atuação do professor de Educação Especial e abordamos questões que impulsionaram a pesquisa sobre a concepção de professor de EE na política educacional. Ressaltamos que no decorrer da investigação foram eleitos três eixos de análise: a formação do professor de EE, suas atribuições e lócus de atuação profissional. Tais eixos foram considerados determinantes na seleção dos textos dos autores do campo específico, selecionados para compor nosso balanço de produções acadêmicas, e percebidos como orientadores da análise na pesquisa da documentação oficial da política educacional.

Neste capítulo nos deteremos na análise da formação proposta ao professor de EE, tal como sugerida na documentação que expressa a política educacional durante os anos de 2001 a 2011. Utilizaremos as produções acadêmicas que adotaram como tema o professor de EE. A busca desses trabalhos que abordaram de alguma forma o professor de EE é uma de nossas opções metodológicas para compreendermos como esse profissional vem sendo estudado e quais as conclusões dos pesquisadores desse campo de investigação a respeito desses professores. Essa análise possibilita adentrarmos nas discussões em torno de como esse profissional é visto pela academia e auxilia na pesquisa sobre a concepção de professor de EE nas políticas de perspectiva inclusiva.

As produções selecionadas para esse eixo foram desenvolvidas por seus autores a partir da apreciação da problemática do professor de EE pelo viés da sua formação inicial ou continuada. Na leitura dos textos percebemos o indicativo de a política de formação desse professor ser determinante para entender a concepção da política de EE, haja vista que a maioria dos trabalhos que compõem o balanço apontou a formação como indissociável do sucesso da política em vigor. Como afirmou uma das autoras, “há uma urgente necessidade de se promover uma cultura de educação inclusiva, formação continuada, investimento no pessoal, professores, gestores, profissionais da escola, enfim uma verdadeira cidadania inclusiva” (LINO, 2006, p. 55).

No caso da Educação Especial há outro fator de extrema relevância para a formação de um perfil profissional desejado. Na política atual, os professores especializados são redefinidos como professores do AEE, sendo que para atuar nesse espaço é recomendado o curso específico de formação continuada para esse atendimento. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008a, p. 14) orienta para a “formação de professores para o atendimento

educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão”. Desse modo, compreender a formação destinada ao professor de EE é também compreender a concepção projetada para o profissional ao longo da década (2001-2011) por meio dos documentos oficiais representativos da política de EE brasileira no período em tela.

3.1 A FORMAÇÃO SUGERIDA PARA O PROFESSOR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA

A proposta de analisar os documentos que expressam de forma significativa a política de Educação Especial está alicerçada na intenção de compreender quem é o professor de EE no atual contexto histórico. Nesse momento vamos nos ater à análise dos documentos sobre a formação profissional exigida para atuar nesse campo específico.

A LDBEN n. 9.394 é um marco importante para a formação desses profissionais, pois estabelece que os sistemas de ensino “assegurarão aos educandos com necessidades especiais [...] professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns”. Em conformidade com essa Lei, o Parecer CNE/CEB n. 17/2001 e a Resolução CNE/CEB n. 2/2001 explicam a formação desses professores em dois níveis. O parágrafo primeiro do artigo 18 da Resolução n. 2 destaca que são considerados

professores capacitados para atuar em classes comuns com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais aqueles que comprovem que, em sua formação, de nível médio ou superior, foram incluídos conteúdos sobre educação especial adequados ao desenvolvimento de competências e valores para:

I - perceber as necessidades educacionais especiais dos alunos e valorizar a educação inclusiva;

II - flexibilizar a ação pedagógica nas diferentes áreas de conhecimento de modo adequado às necessidades especiais de aprendizagem;

III - avaliar continuamente a eficácia do processo educativo para o atendimento de necessidades educacionais especiais;

IV - atuar em equipe, inclusive com professores especializados em educação especial (BRASIL, 2001b, p. 5).

O parágrafo terceiro do mesmo artigo estabelece que os professores especializados em EE deverão comprovar:

I - formação em cursos de licenciatura em educação especial ou em uma de suas áreas, preferencialmente de modo concomitante e associado à licenciatura para educação infantil ou para os anos iniciais do ensino fundamental;

II - complementação de estudos ou pós-graduação em áreas específicas da educação especial, posterior à licenciatura nas diferentes áreas de conhecimento, para atuação nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio; (BRASIL, 2001b, p. 5).

O profissional que denominamos professor de EE é mencionado na LDBEN de 1996 como “especializado”, aquele que em sua formação inicial teve contato mais estreito com o conhecimento específico da EE. Com base na formação exigida, evidencia-se um profissional formado em nível de graduação ou de pós-graduação em Educação Especial.

As Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, instituídas pela Resolução CNE/CEB n. 2/2001 e pautadas no Parecer CNE/CEB n. 17/2001, estabelecem que os professores especializados são aqueles

que desenvolveram competências para identificar as necessidades educacionais especiais, definir e implementar respostas educativas a essas necessidades, apoiar o professor de classe comum, atuar nos processos de desenvolvimento e aprendizagem dos alunos, desenvolvendo estratégias de flexibilização, adaptação curricular e práticas pedagógicas alternativas, entre outras [...] (BRASIL, 2001c, p. 32).

No conjunto das políticas do início do século XXI, divulgadas no final do governo FHC³², o professor de EE era claramente um profissional diferente do professor das salas de aula regular. O primeiro era tido como o especialista da Educação Especial, o professor que dominava o conhecimento específico por meio de formação inicial e/ou de pós-graduação.

32 O governo de Fernando Henrique Cardoso iniciou em 1º de janeiro de 1995 e terminou 1º de janeiro de 2003, somando dois mandatos e oito anos no poder.

Nesse período, os cursos de formação de professores estavam sendo delineados com o perfil de base docente e mais uma habilitação. No caso, a formação em Educação Especial ficava a critério de os alunos optarem por essa habilitação.

Na graduação em pedagogia, o que temos em geral é a formação dos profissionais da educação em dois ramos distintos: os que deverão atuar no ensino regular e os que atuarão na educação especial. É a consagração da discriminação já na própria formação de um e de outro [...] Temos, neste final de década e de século, muitos desses cursos de pedagogia organizados de forma dual ou até por áreas de deficiência (CARTOLANO, 1998, p. 3).

A crítica dessa época se dirigia à prioridade da formação do pedagogo ou do especialista em educação nesses cursos, como indicou Bueno (1999, p. 5):

Por um lado, na medida em que essas habilitações centraram a formação do professor especializado nas dificuldades específicas desta ou daquela deficiência, reiterou ainda mais uma “especificidade docente” que não levou em conta perspectivas ampliadas sobre a relação entre fracasso escolar e processos pedagógicos.

A formação do professor de EE nesse período, como mencionamos, concentrava-se no nível médio ou superior, distinta da formação dos professores do ensino regular. Cartolano (1998) aponta que esse fato implica uma diferenciação entre os profissionais do ensino regular e do ensino especial, já que, com a inclusão escolar, os alunos da EE estariam também na sala de aula comum. Para Bueno (1999), o modelo de formação restrito à Educação Especial, além de distinguir os professores, não possibilita ao professor de EE uma formação com base pedagógica para todos os níveis de ensino.

Com a política de EE na perspectiva inclusiva, a formação dos professores se afirmou ainda mais como uma importante estratégia para a suposta consolidação da inclusão dos alunos com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares. Em razão disso, a SEESP lançou o programa Educação

Inclusiva: direito à diversidade, que visa à capacitação de professores das escolas regulares para o trabalho com os alunos público-alvo da EE. Na análise desse programa evidenciamos que ele se constitui numa estratégia de convencimento e disseminação da política de inclusão escolar, no contraponto à segregação e à discriminação presente nas escolas.

O documento com grande repercussão da atual política é o referente à Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, no qual a formação é abordada da seguinte forma:

Para atuar na educação especial, o professor deve ter como base da sua formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área. Essa formação possibilita a sua atuação no atendimento educacional especializado e deve aprofundar o caráter interativo e interdisciplinar da atuação nas salas comuns do ensino regular, nas salas de recursos, nos centros de atendimento educacional especializado, nos núcleos de acessibilidade das instituições de educação superior, nas classes hospitalares e nos ambientes domiciliares, para a oferta dos serviços e recursos de educação especial (BRASIL, 2008a, p. 17).

A proposta dessa política é transformar os sistemas de ensino em sistemas de ensino inclusivo por meio do AEE. O Decreto n. 6.571/2008 dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado, aborda a formação dos professores como uma das ações voltadas à oferta desse atendimento e indica que o Ministério da Educação prestará apoio técnico e financeiro às seguintes ações voltadas ao AEE:

- I – implantação de salas de recursos multifuncionais;
- II – formação continuada de professores para o atendimento educacional especializado;**
- III – formação de gestores, educadores e demais profissionais da escola para a educação inclusiva;
- IV – adequação arquitetônica de prédios escolares para a acessibilidade;
- V – elaboração, produção e distribuição de recursos educacionais para a acessibilidade; e
- VI – estruturação de núcleos de acessibilidade nas instituições federais de educação superior (BRASIL, 2008b, grifos nossos).

Tal Decreto dispõe sobre o AEE e sua viabilidade de implementação nas escolas públicas regulares. Ressalta como uma das ações de investimento do governo federal a formação continuada, que, em certa medida, direciona a política em questão para as ações voltadas a esse atendimento. Conforme Garcia (2013, p. 108),

a modalidade educação especial, que no início da década se desenvolvia mediante uma série de modalidades de AEE [Atendimento Educacional Especializado], na perspectiva inclusiva passou a ter uma modalidade de atendimento privilegiada, qual seja, aquela referenciada no AEE na SRM [Sala de Recursos Multifuncionais].

Nesse aspecto, refletimos que o professor de EE, tal como discutido nos documentos de 2001, parece não ser o mesmo profissional identificado como o professor do AEE nos documentos de 2008. O professor citado na LDBEN n. 9.394, no Parecer CNE/CEB n. 17/2001 e na Resolução CNE/CEB n. 2/2001 é aquele formado em curso médio e/ou superior em Educação Especial e o referido como do AEE é o profissional que frequentou o curso de formação continuada, denominado Curso de Aperfeiçoamento de Professores para o AEE.

O público-alvo são professores da rede pública de ensino que atuam no atendimento educacional especializado e na sala de aula comum. Abrangência são as redes estaduais e municipais de educação que tenham solicitado a formação continuada de professores no Plano de Ações Articuladas – PAR e que tenham sido contemplados pelo *Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais* (BOROWSKY, 2010, p. 38).

Na perspectiva da formação exigida para atuar na Educação Especial, os profissionais que atuam no AEE se apresentam com características bem diferenciadas. Se de fato são diferentes profissionais, onde está professor de EE na documentação atual sobre a EE no país? Cabe lembrar que todos os documentos selecionados para nosso estudo, posteriores a 2008, priorizam a menção ao professor do AEE.

O documento A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão

Escolar: a escola comum inclusiva³³, que dá sequência às políticas de inclusão educacional do governo Lula, tem como objetivo organizar o AEE nas escolas regulares e enfatizar a formação continuada como principal ferramenta para o suposto êxito desse atendimento vinculado às salas de recursos multifuncionais. Esse documento reforça os argumentos do programa Educação Inclusiva: direito à diversidade, que tem como intuito aperfeiçoar a prática dos professores nos moldes da perspectiva da educação inclusiva.

O curso citado como de formação específica é o Curso de Aperfeiçoamento de Professores para o Atendimento Educacional Especializado oferecido pelo MEC na modalidade a distância, via Universidade Aberta do Brasil (UAB), e na modalidade presencial e semipresencial pela Rede Nacional de Formação Continuada de Professores na Educação Básica (RENAFOR). Esse curso faz parte de ações da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) do MEC e visa à formação continuada dos professores para atuarem no AEE.

A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: a escola comum inclusiva é mais uma ação para fortalecer a difusão dos ideais da perspectiva inclusiva, pois a intenção é expandir uma proposta que se considera a melhor para a implementação de uma “escola das diferenças e não dos diferentes” (ROPOLI, 2010, p. 8). O documento contém a afirmação de que “a escola comum se torna inclusiva quando reconhece as diferenças dos alunos diante do processo educativo e busca a participação e o progresso de todos, adotando novas práticas pedagógicas” (ROPOLI, 2010, p. 9).

É mais um documento, dentre os que compõem a política na perspectiva inclusiva, que reforça a ideia de um professor multifuncional, que trabalha com o repasse de técnicas e recursos nas salas de recursos multifuncionais e com a gestão da política de inclusão nas escolas regulares. Assim, consideramos que a formação continuada, para essa política, constitui-se num importante método de convencimento e adesão à perspectiva inclusiva, já que os documentos posteriores à Política

33 Esse documento é o primeiro fascículo da coleção A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar, organizado pela Secretaria de Educação Especial em 2010 e escrito por Edilene Aparecida Ropoli, professora colaboradora da Universidade Federal do Ceará; Maria Teresa Eglér Montoan, professora da Universidade Estadual de Campinas; Maria Terezinha da Consolação Teixeira dos Santos, consultora da UNESCO; e Rosângela Machado, que foi coordenadora-geral da Política de Educação Especial da Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação (2008-2009) e atualmente faz parte da Gerência de Educação Inclusiva da rede municipal de Florianópolis (SC).

Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva mencionam com maior ênfase a formação continuada como modelo hegemônico de formação para professores que atuam com a EE nas escolas regulares.

Em consonância com o argumento de que a formação continuada é a melhor alternativa para formação desses professores, no primeiro ano do governo de Dilma Rousseff foi sancionado o Decreto n. 7.611, que retoma a discussão sobre o financiamento às instituições especializadas e, com relação ao professor de EE, aborda sua formação no artigo quinto, ao tratar do apoio técnico e financeiro da União:

O apoio técnico e financeiro de que trata o **caput** contemplará as seguintes ações:

[...] III - formação continuada de professores, inclusive para o desenvolvimento da educação bilíngue para estudantes surdos ou com deficiência auditiva e do ensino do Braille para estudantes cegos ou com baixa visão;

IV - formação de gestores, educadores e demais profissionais da escola para a educação na perspectiva da educação inclusiva, particularmente na aprendizagem, na participação e na criação de vínculos interpessoais (BRASIL, 2011a, p. 2).

Apesar de demonstrar algumas mudanças com relação à política de EE na perspectiva inclusiva até então em vigor, o Decreto n. 7.611 corrobora os documentos antecessores ao ressaltar somente a política de formação continuada para os professores que atuam com os alunos da Educação Especial.

Assim, consolidam-se dois modelos de formação para o professor que atua com a EE no período proposto para este estudo (2001-2011). O primeiro, definido principalmente pelo Parecer CNE/CEB n. 17/2001, está centrado na diferenciação entre os professores especializados e os capacitados. Aos especializados exige-se a formação inicial específica nesse campo de conhecimento, seja no nível médio ou superior, e ainda a formação em pós-graduação *lato sensu*. O segundo, que dá ênfase à formação continuada para a atuação no AEE, exerce grande influência atualmente pela ampla divulgação nos documentos oficiais, notadamente no Decreto n. 6.571/2008.

Podemos inferir que há dois modelos de formação para dois tipos de professores diferentes que por vezes se confundem na política? Para

aprofundar nossas análises, buscamos entender a formação do professor de EE no Brasil.

3.2 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A EDUCAÇÃO ESPECIAL

Consideramos este eixo de análise essencial para compreender a concepção de professor de EE subjacente à política de EE na perspectiva inclusiva, uma vez que constatamos ser a formação um elemento impulsionador que dimensiona as atribuições destinadas a esse profissional e, de certa forma, guardadas as características próprias de cada momento da política educacional, influencia a definição acerca do seu lócus de atuação.

Ao propormos discutir esse tema, partimos do pressuposto de que ele se situa no âmbito da política vigente de formação de professores. É imprescindível analisarmos essa formação específica, em paralelo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (DCNP) (BRASIL, 2006), considerando que estas interferem substancialmente na formação dos professores de Educação Especial.

As DCNP retiraram do campo da graduação as habilitações que, de algum modo, aprofundavam o conhecimento específico desses profissionais. Segundo Evangelista e Triches (2008), essas diretrizes têm como base comum a docência — atividade que é alargada, tendo em vista que o profissional formado pelo curso de pedagogia terá diversas opções de atuação e, conseqüentemente, várias responsabilidades dentro da escola e fora dela.

Fica claro que estamos em presença de dois movimentos — restrição da formação e alargamento do campo de atuação. Assim, ao lado de uma formação restringida — quantitativa e conceitualmente — “alarga-se” o conceito de docência e tal como construído abre um campo de reflexão a ser desenvolvido no âmbito do fenômeno da reconversão docente (EVANGELISTA, 2010, p. 12).

Evangelista (2010) afirma que a proposta de diretrizes para o curso de pedagogia atual configura a “reconversão docente”³⁴ desse profissional, ampliando suas funções diretamente relacionadas aos interesses e à manutenção do sistema capitalista.

34 O conceito de reconversão docente elaborado pela autora está pautado no fato de os professores serem convencidos pelas atuais reformas educacionais a serem multiplicadores destas nas escolas (EVANGELISTA, 2010).

A solução dos problemas educativos encontra, então, no professor a solução sonhada: alterações substantivas na mentalidade da população cabem ao professor reconvertido pela reconversão das agências de formação e espaços de atuação. A problemática [...] é: como formar um professor funcional ao sistema? Ou: como convencer a população que a educação é terreno da produção dos problemas sociais e econômicos e que, por isso mesmo, se constitui em terreno para a sua solução? (EVANGELISTA, 2010, p. 4).

O professor, nessa perspectiva, é considerado elemento importante para a disseminação de um projeto social e à escola é atribuída a função de perpetuar as relações de hierarquia, poder e, especialmente, a autoculpabilização sobre o fracasso escolar e social, tendo como agente indutor dessa mentalidade o professor. Por isso, sua formação adequada a esses valores é determinante para o sucesso da política educacional. Como afirma Evangelista (2001, p. 8), “a formação do professor é uma questão ‘mundial’. E o é sob duplo sentido: o professor ameaça o projeto do Estado ao opor-se a ele; encaminha-o se dele estiver convencido”.

Concordamos com Evangelista (2010) quando ela considera que o professor se constitui em alvo e instrumento da reforma. Triches (2010) problematiza esse tema ao trabalhar com o conceito de “superprofessor” e acentua que

na essência dessa política internacional se almeja um professor-*instrumento* para a reforma que, enquanto instrumento, precisa ser constituído como polivalente e flexível, ou seja, segundo nossa perspectiva, um *superprofessor*. Atribuem-se a eles funções e competências que ampliam, fragmentam e colocam em questão sua formação, sua capacidade de organização enquanto categoria profissional e sua identidade — professor, docente, mediador, organizador, facilitador, gestor ou pesquisador. Tais ambiguidades estão presentes nas DCNP (TRICHES, 2010, p. 214).

É importante ressaltar que, além do alargamento da função docente, uma das características dessa mudança curricular do curso de

pedagogia é o esvaziamento do conteúdo teórico, da reflexão sobre o processo histórico-político educacional. Em pesquisa sobre as DCNP, Evangelista e Triches (2008, p. 13) levantam hipótese acerca do risco de

termos um curso de pedagogia esvaziado, seja pela amplitude dos campos de exercício, seja pela restrição da adequada formação para tantos campos, seja pela fragmentação concreta da identidade profissional dos educadores que serão formados pelos cursos que estão sendo criados hoje no Brasil. Considerando que “pedagogo”, “professor” e “sala de aula” estão desaparecendo em favor de “licenciado em pedagogia”, “docência” e “espaços escolares”, não é impossível pensarmos que o curso pode se transformar em campo de práticas educativas baseadas em performances, escores e *ranking*, em sintonia, portanto, com a lógica de mercado vigente e com o sistema de avaliação em andamento.

Se a proposta para o curso de pedagogia vem privilegiando a abordagem prática da docência³⁵, em que bases teóricas esses professores irão atuar? Ou melhor, a reflexão crítica sobre os processos educacionais não faz parte da formação do professor licenciado em pedagogia? Essas questões são colocadas no trabalho publicado por Evangelista, Michels e Shiroma (2011), que diz respeito às quatro teses desenvolvidas sobre política de formação de professores ao longo das investigações feitas pelo do Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho (GEPETO). “Ressalta-se [...] que documentos emanados do Ministério da Educação brasileiro indicam uma política para a formação de professores cada vez mais centrada na prática. Para esse Ministério, a prática parece estar em oposição direta à teoria” (EVANGELISTA; MICHELS; SHIROMA, 2011, p. 27).

Além da formação prática, estudos realizados por Maués (2003), Shiroma e Evangelista (2004) e Evangelista (2010) indicam que as reformulações políticas sugeridas pelo governo nacional estão em consonância com as determinações das organizações multilaterais. Do ponto de vista de Triches (2010, p. 216) “as DCNP oferecem um exemplo

35 Consideramos importante ressaltar que o conceito de docência está impreciso nas DCNP. “[...] ora parece ser a base [da formação], ora a identidade profissional, ora a própria ação docente” (EVANGELISTA; TRICHES, 2008, p. 6).

da introdução de orientações de OM na constituição de uma política de formação de professores”. A função do professor está diretamente relacionada à implementação e consolidação de uma proposta de sociedade, haja vista que “o professor mal preparado torna-se um obstáculo; pouco monitorado constitui um perigo; reconvertido adere ao programa de reforma e o implementa” (EVANGELISTA, 2010, p. 3).

Concordamos com a crítica de Shiroma e Evangelista (2004, p. 1) a respeito das pesquisas sobre formação de professores: “A política de profissionalização precisa, pois, ser discutida numa perspectiva que a entenda como resultado de mecanismos vários e perversos do movimento capitalista e não restrita aos modos de profissionalizar os docentes”. A política de formação desses professores não é algo independente dos interesses da burguesia; ao contrário, faz parte do projeto de manutenção do sistema vigente. Assim, pensar a formação de professores de forma aligeirada e acrítica é algo intencionalmente produzido pelas OMs como uma de suas determinações e, também, das políticas nacionais. Mesmo que nos documentos nacionais e internacionais haja eufemismos conceituais como qualidade, eficiência, competência e produtividade, “contraditoriamente, esses mecanismos propostos para aumentar a ‘eficiência’ podem redundar não num aprimoramento, mas na proletarianização e desqualificação dos docentes” (SHIROMA, 2003, p. 76).

No âmbito dessa política de aceleração profissional voltada à prática, desconsiderando a importância da teoria no processo de formação, está a implementação dos cursos em serviço e a distância. Segundo Shiroma (2003), a intenção de baratear os cursos de formação do professor está diretamente relacionada ao processo de desintelectualização desse profissional.

A iniciativa de se retirar a formação de professores da universidade contribui para a consecução deste objetivo na medida em que desqualifica os professores, oferecendo-lhes um treinamento mais rápido e barato de modo a formar em menor tempo um considerável “exército pedagógico de reserva”. Fornece, quando necessário, treinamento em serviço que os orienta para a busca de conhecimento útil, aplicável, por meio da pesquisa da prática voltada à resolução de problemas do cotidiano. Ironicamente, subtraem-lhes formação, remuneração e lhes cobram motivação para inovar, mudar, renovar. Estes são imperativos da

concorrência entre empresas capitalistas onde a preocupação central não é o que se faz, por que ou para quem, e sim com a entrega eficiente dos produtos ou serviços. Gradativamente, a educação é redefinida: de prática social vai tornando-se prática comercial (SHIROMA, 2003, p. 80).

Isso significa que a formação desses professores é mais um meio pelo qual a educação se torna mercadoria a ser vendida pelo capital para formar professores com características de “peões” desse sistema, os quais terão sua formação de forma rápida e em serviço com o objetivo de perpetuar valores e consensos burgueses. Shiroma (2003, p. 79) continua sua análise sobre a desintelectualização do professor por meio da formação profissional e elucida:

Para ganhar consentimento, esse movimento de desintelectualização é proposto por uma reforma marcada pela eufonia, pelo discurso dos belos vocábulos. Certamente, a questão não é ser contra ou favor de qualidade, competência, produtividade ou eficiência. Não é isso que está em pauta e não são estes os verdadeiros fins desta política. Como tentamos explicar, a preocupação desta reforma é modelar um novo perfil de professor, competente tecnicamente e inofensivo politicamente, um expert preocupado com suas produções, sua avaliação e suas recompensas. Mas considerando que preparar uma geração de professores qualificados tem seu custo, e não é este o interesse dos governos conservadores nem dos organismos internacionais, as diretrizes da reforma estimulam a privatização do ensino.

Se “a reforma na formação de professores veio na sequência da prioridade de universalização do ensino fundamental; afinal para fazer face a esse contingente de alunos é preciso que se forme o pessoal necessário e adequado a tal empreitada” (MAUÉS, 2003, p. 99), para as OMs, nada mais lógico do que formá-lo com vistas a atingir o nivelamento profissional de forma mais barata, pois o objetivo é condicioná-lo aos moldes de um professor capaz de perpetuar e obedecer as regras estabelecidas nessa

sociedade. Nesse contexto, os cursos em educação a distância (EAD) são indicados como a melhor opção.

Em síntese, a concepção de política para a formação de professores tem-se assentado na defesa: da capacitação, prioritariamente, em serviço, em detrimento da formação inicial; de mecanismos de controle de qualidade externos e internos, com ênfase na avaliação das “competências” dos professores, com vistas à certificação, e das novas tecnologias da comunicação e da informação, incorporadas via EAD (MALACHEN, 2007, p. 214).

Com a necessidade de formar um contingente maior de professores nesses moldes, a EAD é a alternativa que visa substituir os cursos presenciais, com a justificativa de atingir um maior número de pessoas e em locais de difícil acesso. No entanto, são cursos, via de regra, rápidos e voltados somente à prática em detrimento da formação teórica, ou ainda, são cursos oferecidos como continuação à formação inicial e concomitantemente ao trabalho desse professor, contribuindo para que os cursos de formação inicial não tenham a responsabilidade de uma formação completa, pois sua suplementação poderá ser feita *a posteriori*.

Existe uma corrente de gestores da educação que pensa a formação contínua também como uma forma de reparar as lacunas e as deficiências da formação inicial, colocando em xeque o valor desta e as instituições que as ministram. Dessa maneira a formação contínua viria contribuir, em certa medida, para o aligeiramento da formação inicial, tendo em vista que ela não atenderia às demandas sociais. Além disso, como as transformações em todos os domínios do conhecimento têm-se dado de forma acelerada, caberia à formação inicial apenas dar noções mais gerais, deixando todo o resto a cargo da formação contínua. Esse parece ser um aspecto que tem sido de fato colocado em destaque pelas políticas dos países em desenvolvimento, abrindo um enorme mercado de formação, o que enseja tanto nas universidades públicas quanto

nas demais instituições de ensino, e mesmo nas empresas, a possibilidade de aumentar a receita contábil (MAUÉS, 2003, p. 104).

As alternativas propostas para a formação, seja ela inicial ou continuada, estão ancoradas na ideia do pouco tempo gasto na sua realização e na privatização desse serviço, com vistas a atingir o máximo de professores da forma mais viável economicamente, seguindo a lógica do projeto social hegemônico. Para Michels (2006, p. 414), “podemos pensar que o que chamávamos, no Brasil, de formação de professores aparece hoje muito mais como treinamento profissional. Uma das modalidades de formação que está tendo forte expressão no país é a formação em serviço (além da formação à distância)”.

Diante dessas análises sobre a atual formação de professores, podemos supor que uma de suas evidências é a retirada das habilitações do curso de pedagogia que contribuiu para a emersão, ainda mais acelerada, dos cursos de formação continuada, principalmente a distância e em redes particulares. Tal constatação guarda direta relação com a realidade da formação de professores em EE. No momento em que não se formam mais habilitados em Educação Especial, a esses pedagogos resta os cursos de pós-graduação *lato sensu*³⁶ em nível de especialização, que em sua maioria são a distância e em instituições privadas.

Durante a leitura da documentação que serve como fonte de nossa pesquisa, percebemos que os documentos oficiais anteriores à Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva sugerem essa formação em dois níveis: os capacitados³⁷ e os especializados³⁸, ambos especificados na LDBEN de 1996, no Parecer CNE/CEB n. 17/2001 e na Resolução CNE/CEB n. 2/2001.

Nas políticas atuais de formação de professores em EE, como já mencionamos, o investimento está na formação continuada, em especial nos cursos de aperfeiçoamento de professores para o AEE. Entretanto, não podemos deixar de destacar a presença dos cursos de licenciatura em Educação Especial, que, apesar de não serem mencionados pela política

36 Podemos citar como exemplos as especializações *lato sensu* em Educação Especial e Educação Inclusiva, ou ainda com estudos em determinados tipos de deficiência.

37 São professores do ensino comum que tiveram algum conteúdo sobre Educação Especial em sua formação de nível médio ou superior para atuarem com alunos com deficiência em suas salas de aula.

38 São os professores com licenciatura em Educação Especial ou graduação em pedagogia com habilitação em EE, ou ainda com pós-graduação *lato sensu*.

atual, estão atendendo os professores de EE na formação inicial. Diante disso, consideramos esse mais um dos aspectos que demarcam as disputas de concepções desse campo específico e, por isso, merecem análises mais aprofundadas.

3.2.1 A formação inicial

A formação de professores para a Educação Especial, conforme observamos na documentação que expressa essa política, está na corrente que visa formar esses profissionais de forma rápida e barata para o Estado; faz parte do projeto econômico-social e se consolida como estratégia para a realização da política de inclusão escolar, pois prioriza a formação continuada/em serviço no modelo do AEE. Segundo Garcia (2011, p. 67), “a formação de professores de Educação Especial, portanto, é um tema complexo que envolve definições no campo do Ensino Superior e tem relação com as diretrizes curriculares para a Educação Básica e com o modelo de atendimento próprio da Educação Especial”.

A formação inicial dos professores de EE é um aspecto que consideramos importantíssimo na análise da formação desses professores, principalmente pelo motivo de que estudar a formação inicial implica aprofundar nosso olhar sobre as mudanças ocorridas na política de Educação Especial nos anos de 2001 a 2011. A formação inicial era uma exigência para o título de professor de EE, conforme a LDBEN n. 9.394, e era promovida, por exemplo, em nível superior pelos cursos de graduação em pedagogia com habilitação em Educação Especial e pelos cursos de licenciatura em Educação Especial e/ou em nível de pós-graduação *latu sensu*.

Na legislação sobre a Educação Especial, a formação inicial ganha destaque na LDBEN de 1996 e é aprofundada no Parecer CNE/CEB n. 17/2001, no qual está descrito que para ser professor de EE é necessário comprovar “formação em cursos de licenciatura em educação especial ou em uma de suas áreas, preferencialmente de modo concomitante e associado à licenciatura para educação infantil ou para os anos iniciais do ensino fundamental” (BRASIL, 2001a, p. 14).

Como as DCNP retiraram as habilitações dos cursos de graduação em pedagogia, sendo que uma delas possibilitava o título de professor de EE, restou aos cursos de licenciatura em Educação Especial a possibilidade de formação inicial desses profissionais. A presença e a continuidade da formação inicial de licenciatura em Educação Especial representam, também, as disputas entre as concepções sobre a EE no país.

No exame dos microdados do Censo Escolar de 2012, verificamos que a formação inicial em nível de ensino superior representa boa parte da escolarização dos professores que atuam com EE, como mostram as tabelas 10 e 11. Na Tabela 10 reunimos os dados referentes aos docentes e à formação dos professores que atuam na modalidade de EE substitutiva.

Tabela 10 – Professores com ensino superior completo - modalidade Educação Especial substitutiva, 2012

Curso	Nº de Professores	
Pedagogia Licenciatura	13.312 (55,01%)	14.729 (60,85%)
Pedagogia Bacharelado	1.417 (5,86%)	
Outras Licenciaturas ¹	1.291 (5,33%)	
Outros cursos de ensino superior	8.180 (33,80%)	
Total	24.200 (100%)	

Fonte: Elaborada com base nos microdados do Censo Escolar do INEP de 2012

Também constatamos que a maioria dos professores que atuam na modalidade de EE substitutiva não é formada em cursos de graduação em pedagogia e está distribuída em diversas áreas de formação, como artes, educação física e direito³⁹. Ressalta-se que o total de professores com formação superior representa 82% dos profissionais que estavam atuando na modalidade EE substitutiva⁴⁰, conforme a Tabela 5 apresentada no segundo capítulo.

Na Tabela 11 destacamos a formação dos professores que, em 2012, atuavam no AEE, nas salas de recursos multifuncionais.

39 Nos apêndices D e F disponibilizamos as tabelas com todos os cursos de nível superior dos professores que estavam atuando na modalidade EE substitutiva e no AEE, conforme o Censo Escolar de 2012.

40 Nos apêndices C e E disponibilizamos as tabelas com a formação inicial dos professores que estavam atuando na modalidade EE substitutiva e no AEE, conforme o Censo Escolar de 2012.

Tabela 11 – Professores com ensino superior completo – Atendimento Educacional Especializado, 2012⁴¹

Curso	Nº de Professores	
Pedagogia licenciatura	15.111 (56,67%)	17.167 (64,38%)
Pedagogia bacharelado	2.056 (7,71%)	
Outras licenciaturas	1.611 (6,04%)	
Outros cursos de ensino superior	7.888 (29,58%)	
Total com curso superior	26.666 (100%)	

Fonte: Elaborada com base nos microdados do Censo Escolar do INEP de 2012

Observando as tabelas 10 e 11, constatamos que a maioria dos professores que atuam na Educação Especial possui ensino superior completo; no entanto, há um grande número de profissionais de outras áreas atuando nessa modalidade de ensino, o que nos leva a considerar que muitos deles recorrem à formação continuada divulgada pela política em vigor. Supomos que o curso de licenciatura em EE está contabilizado na categoria “outras licenciaturas”, pois esse curso não está especificado e não foi possível seu preenchimento no gabarito de respostas do Censo Escolar de 2012. Cabe salientar que o total de professores com formação superior corresponde a 87% dos professores que atuam no AEE e somavam 30.649 em 2012, como mostra a Tabela 8 no segundo capítulo.

A atual política nacional de EE divulga a formação continuada como estratégia que possibilita a atuação de professores no AEE, sendo esse atendimento exposto como a entrada da EE nas escolas regulares. No entanto, na contramão, os cursos de licenciatura em Educação Especial continuam formando professores especializados nesse campo para trabalharem na escola regular, nas classes especiais e nas instituições especializadas. Como exemplo, podemos citar uma das áreas de atuação desse profissional mencionada no Projeto Político Pedagógico (PPP) do curso de licenciatura em Educação Especial diurno da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM): “Docência em classes especiais ou escolas especiais que atendam alunos com dificuldades de aprendizagem, déficit cognitivo e surdez nas etapas da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental” (UFSM, 2013).

41 A categoria “Outras Licenciaturas” representa todos os cursos de licenciatura que não se enquadram na tabela de cursos superiores do Censo Escolar de 2012 – disponíveis no Apêndice D.

Com relação aos cursos de licenciatura, a Resolução CNE/CP n. 1, de 18 de fevereiro de 2002 (BRASIL, 2002b), institui Diretrizes Nacionais para a Formação de Professores na Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Dentre as suas indicações, aborda questões curriculares dos cursos e os objetivos de se formar professores nas licenciaturas. Afirmar que “a aprendizagem deverá ser orientada pelo princípio metodológico geral, que pode ser traduzido pela ação-reflexão-ação e que aponta a resolução de situações-problemas como uma das estratégias didáticas privilegiadas” (BRASIL, 2002b, p. 3). Essas diretrizes apontam para a formação de professores vinculada à prática e à reflexão sobre ela, tornando a teoria menos relevante no processo de ensino e aprendizagem.

Com relação à Educação Especial, hoje, a formação inicial dos professores especializados está na licenciatura em Educação Especial, mesmo que essa formação seja restrita, como observamos nos microdados. Segundo consta no sistema e-MEC⁴², atualmente no Brasil são oferecidos 19 cursos para essa modalidade em 10 instituições de ensino superior, sendo sete de natureza privada⁴³ e três públicas⁴⁴. Outro fator relevante é que oito das 10 instituições se concentram no estado de Santa Catarina e somente um dos 19 cursos é oferecido na modalidade a distância. Tais indicações demonstram a pouca oferta de cursos de formação inicial de licenciatura em EE, tornando o seu acesso difícil, com exceção do sul do país, o que pode estar relacionado ao número baixo de professores com essa formação nos microdados do Censo Escolar de 2012.

Nessa direção, podemos inferir que a formação inicial dos professores de EE está concentrada no Sul e no Sudeste do país com a pretensão de formar profissionais para atenderem, também, em escolas e classes especializadas. Assim, podemos deduzir que, mesmo com as investidas da política nacional de EE atual centrando sua ação nas escolas regulares, há resistências em relação à permanência dos serviços especializados fora da escola comum.

42 O e-MEC é um sistema eletrônico de acompanhamento dos processos que regulam a educação superior no Brasil.

43 Universidade para o Desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí (UNIDAVI), Universidade da Região de Joinville (UNIVILLE), Universidade do Oeste de Santa Catarina (UNOESC), Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI), Universidade do Sul de Santa Catarina (UNISUL), Universidade do Planalto Catarinense (UNIPLAC) e Universidade Comunitária da Região de Chapecó (UNOCHAPECÓ).

44 Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) e Universidade Regional de Blumenau (FURB).

Não obstante, com a ampla divulgação de a formação continuada ser a solução para os problemas concretos na escola, as pesquisas sobre o professor de EE que encontramos no levantamento de produções acadêmicas pouco mencionaram a formação inicial. Como afirmam Bueno e Marin (2011, p. 125), “é, no mínimo, instigante a baixa produção sobre formação inicial, quando se verifica que um dos achados que mais têm sido apresentados nas produções que analisam a prática docente com alunos com deficiência é exatamente a precária formação inicial”.

Percebemos, na análise dos textos selecionados no balanço de literatura, que a formação inicial é referenciada com o objetivo de mostrar sua insuficiência e a formação continuada/em serviço seria a forma mais apropriada para preparar os professores para as propostas de Educação Especial na perspectiva inclusiva (SILVA, 2008; FRANÇA, 2008).

Todavia, tem sido verificado que a atual formação do professor especialista em Educação Especial não atende às necessidades atuais da prática pedagógica desse profissional, visto que esses educadores se sentem despreparados para atuar com os alunos com necessidades educacionais especiais, devido à precariedade da sua formação inicial (REDIG, 2010, p. 42).

A produção acadêmica selecionada nesta pesquisa, em grande medida, endossa a prevalência da formação continuada como foco das políticas de formação dos professores de EE. Em sua tese de doutorado, Michels (2004) aponta para as ambiguidades na formação inicial dos professores de EE no curso de pedagogia e alerta para a reiteração do modelo medico-psicológico.

Mesmo hoje, quando a inclusão de deficientes no ensino regular constitui-se na bandeira de luta de quase todos os países, assistimos à manutenção de cursos de formação de professores para a Educação Especial tendo o modelo médico-psicológico como eixo organizador das disciplinas. Será possível pensar em “inclusão” mantendo a marca da deficiência quase que exclusivamente nesse aluno, com base em suas características biológicas ou psicológicas? (MICHELS, 2005, p. 271).

No âmbito da discussão sobre a formação inicial dos professores de EE está o professor generalista e o professor especialista que, para Bueno (1999), não são opostos, mas complementares. A formação inicial, por intermédio das extintas habilitações no curso de pedagogia, provia o sistema educacional do professor generalista, que nos primeiros anos de curso aprofundava discussões acerca das teorias educacionais e pedagógicas e, mais ao final, direcionava seus estudos para o conhecimento específico, no caso, o da Educação Especial. O modelo de formação que tem como objetivo o estudo sobre as deficiências e pouco aborda as questões do processo educacional prepararia o professor especialista (BUENO, 1999).

A crítica sobre a formação inicial se direciona à possibilidade da diferenciação entre profissionais, ou seja, os que trabalham na sala de aula regular e os que trabalham com os alunos com deficiência. Essa dicotomização profissional é no mínimo contraditória, já que os documentos oficiais indicam a inclusão dos alunos com deficiências na escola regular e, com essa medida, os professores das salas de aula comum deverão atuar com os alunos com deficiência. Estes não necessitariam de uma formação que possibilitasse sua atuação com os alunos ditos da Educação Especial? Ou ainda, os professores de EE inseridos na escola regular não deveriam auxiliar na aprendizagem dos alunos com deficiência, e para isso a formação com base pedagógica não seria imprescindível? Inserindo-se nessa discussão, Cartolano (1998, p. 5) enfatiza:

Uma coisa, porém, é bastante clara para nós: não deve haver diferenciação na formação do professor para as classes do ensino regular, das classes especiais ou das escolas especiais — todos são educadores e devem ter uma formação comum e continuada, uma vez que o interesse deve ser a educação do ser humano.

Na linha de raciocínio dessa autora, a formação continuada seria o espaço para o aprofundamento em áreas específicas da educação? Para pesquisadores como Maués (2003), é uma possibilidade de descaracterizar a formação inicial, tornando-a menos significativa. Como já afirmamos, a formação continuada sugerida pelos documentos oficiais é a forma privilegiada de adequar os professores para tal política e os estudiosos desse campo específico concordam com essa abordagem. Nesse sentido, compreender em que nível a formação continuada contribui para a concepção de professor de EE nas políticas atuais também se faz necessário.

3.2.2 A formação continuada

A análise sobre como a formação dos professores de EE vem sendo tratada nos documentos oficiais, num primeiro momento, permite admitir que o atual investimento nesse aspecto se concentra na formação continuada e/ou em serviço.

Ademais, além das diferentes abordagens sobre como deve ser a formação do professor de EE nos documentos que expressam a política de EE, a análise da produção acadêmica — mesmo não tendo como foco principal a formação do professor de EE — aponta para sua relevância, em especial a formação continuada, como elemento para a efetivação da política de inclusão escolar proposta pela política de EE atual.

A importância que a formação, principalmente continuada, vem ganhando nas análises sobre o professor de EE é fundamental para compreender a concepção acerca desse profissional. A argumentação central dos pesquisadores focaliza a formação continuada como uma forma de inserir esse professor no contexto da escola inclusiva. Para Silva (2008), França (2008) e Redig (2010), é necessário que o professor de EE passe por um processo de adaptação a essa nova proposta de escola, o que inclui a formação continuada e/ou em serviço. Essa constatação representa uma reciprocidade com a própria política de formação, que investe na formação continuada para adequar a atuação desses professores à perspectiva da educação inclusiva.

Na Tabela 12 destacamos a quantidade de professores com curso específico de formação continuada de no mínimo 80 horas em Educação Especial, conforme o Censo Escolar de 2012. Consta no caderno de instruções do Censo que o curso de formação continuada específico para a EE é caracterizado por abordar

assuntos relacionados ao desenvolvimento de prática pedagógica que garanta os serviços de apoio especializado, voltado para a eliminação de barreiras que possam obstruir o processo de escolarização de estudantes com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 2012b, p. 38).

Tabela 12 – Formação continuada específica em Educação Especial, 2012

Lócus de atuação	Nº com formação continuada	Total de professores	%
Professores que atuam na modalidade EE substitutiva	16.746	29.489	56,80
Professores que atuam no AEE	15.091	30.649	49,20
Total	31.837	60.138	53,00

Fonte: Elaborada com base nos microdados do Censo Escolar do INEP de 2012

Como podemos observar, pouco mais da metade dos professores que atuam com a Educação Especial no país apresentam curso de formação continuada para esse campo específico. Nesse aspecto, está fortemente marcada a ideia do condicionante entre a formação continuada do professor de EE e sua ação qualificada nas escolas regulares. Mesmo versando sobre o professor com perspectivas diferenciadas, autores como Lora (2000), Prieto (2006), França (2008), Tezzari (2008), Silva (2008), Redig (2010) e Baptista (2011) centralizaram suas análises na importância desse modelo de formação. Para Redig (2010), a capacitação de professores possibilita uma transformação na escola e nas relações sociais.

Sabemos que será difícil alcançarmos uma sociedade totalmente democrática/inclusiva, pois sempre haverá um grupo de excluídos, marginalizados. Porém, acreditamos que *um* dos caminhos para tentarmos diminuir o vão existente entre estes grupos e para a construção de uma escola de qualidade para *todos* é através da capacitação de professores (REDIG, 2010, p. 27).

De outra forma, Silva (2008) apresentou a formação continuada como solução para o mal estar dos professores com relação à política de inclusão nas escolas regulares.

A experiência da instituição pesquisada revelou que há, sim, situações em que os professores se sentem despreparados para lidar com certas deficiências, mas isso não deve ser um fator impeditivo para que

esse ou aquele aluno ali esteja. Pelo contrário, isto é um apelo objetivo à formação continuada dos profissionais da educação capazes de promover uma honesta reflexão sobre suas concepções e práticas pedagógicas, as quais devem se ajustar às demandas dos alunos que se diversificam a cada ano letivo. Falar em formação continuada é pensar em cursos, em supervisões de serviço, em apoios e trocas de informações entre os profissionais envolvidos e, ainda, não esquecer o papel da reflexão e da pesquisa sobre a própria prática do professor pesquisador (SILVA, 2008, p. 167).

Ao citar a formação continuada para além dos cursos, vendo-a também como supervisão de serviço, troca de informações, pesquisa e reflexão, a autora parece ter aderido à proposta de formação que dá suporte à política de inclusão nas escolas regulares, ou seja, os problemas que irão surgir poderão ser resolvidos por intermédio da formação continuada (SILVA, 2008).

Os autores que inseriram esse tema em suas análises consideraram que a ideia de que a formação continuada é fator que acrescenta qualidade na atuação do professor de EE nas escolas regulares está atrelada ao fato de a formação inicial ser majoritariamente em licenciatura plena em pedagogia, o que não garante que essas formações tenham implicações diretas na realidade dos professores nas escolas. Para Dorziat (2010), ao lado das dificuldades de natureza mais objetiva encontra-se a mais preocupante:

a ausência de reflexões que gerem ações transformadoras nos espaços escolares. Isso é reforçado pela preocupação dos sujeitos da pesquisa com a capacitação dos profissionais. Parece que, mesmo havendo nos discursos oficiais uma relevância com a formação, as ações desenvolvidas não têm atingido de forma substancial as práticas. Podemos inferir que isso é decorrente de práticas públicas de capacitação aligeiradas, descontinuas e simplistas, as quais não consideram as realidades institucionais, contribuindo apenas para justificar os investimentos públicos em educação. Ano após ano, essas práticas persistem, com pouco ou

nenhum acréscimo ao processo formativo docente. Enquanto a formação docente não ocorrer no espaço onde a ação educativa acontece, de maneira reflexiva e duradoura, partindo de uma dinâmica de envolvimento de professores e alunos, como protagonistas de um processo transformador de educação, não poderemos vislumbrar uma educação realmente para todos (DORZIAT, 2010, p. 10).

Essa autora, mesmo elaborando uma crítica à política de formação dos professores, estabeleceu vínculo entre uma boa formação continuada e uma boa prática, sem levar em consideração que o objetivo da formação proposta pela política é adaptar os professores ao modelo de educação inclusiva que está em tela. Dessa forma, a formação aligeirada e sem discussão teórica faz parte do projeto educacional que está em vigor. Consideramos que a crítica necessária não deve recair somente sobre o modelo de formação, mas também nos objetivos da política. Com relação ao espaço que a formação continuada ocupa na política atual, Garcia (2013, p. 113) afirma que:

os documentos representativos da política de educação especial na perspectiva inclusiva não contêm tematizações a respeito da formação inicial, mas disputam o espaço da formação em serviço. Considerando que o foco da referida política é o Programa de Implementação de Salas de Recursos Multifuncionais, há uma preocupação em formar um novo professor de educação especial, reconvertido, que não vai atuar nas instituições especializadas, classes especiais ou salas de recursos de atendimento por área de deficiência. Trata-se de formar em serviço o professor do AEE realizado na SRM.

A política atual de EE está expressa, principalmente, no documento referente à Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, que atribui ao campo específico o caráter de atendimento, ou seja, um serviço especializado nas escolas regulares por meio do AEE. Esse atendimento está representado nas escolas regulares pelas salas de recursos multifuncionais, que servem para complementar/suplementar o ensino comum com os materiais e recursos específicos para os diferentes tipos

de deficiências. Esse espaço é, pela documentação, o lócus privilegiado de atuação do professor de EE. Para atuar no AEE, o professor precisa frequentar o Curso de Aperfeiçoamento de Professores para o Atendimento Educacional Especializado, “oferecido em nível de aperfeiçoamento, com duração de cento e oitenta horas, e em nível de especialização com trezentas e sessenta horas. 87% do curso ocorre na modalidade à distância e 13% presencialmente” (BOROWSKY, 2011, p. 4).

Em decorrência da formação inicial em pedagogia não habilitar mais para tal função, os cursos de formação continuada exercem maior influência na formação e condução da prática desses professores.

Com tais elementos, podemos considerar que a formação de professores que trabalham com alunos considerados com deficiência (especialistas ou não) está centrada na formação continuada. Tanto essa como a formação inicial não têm como foco central a articulação entre o AEE e a classe comum. Há, ainda, uma preponderância nas formações de um modelo que secundariza o pedagógico e privilegia o médico-psicológico. Tal encaminhamento pode sinalizar que a proposta de inclusão em curso no país não pressupõe a apropriação do conhecimento escolar por parte dos alunos com deficiência. (MICHELS, 2011b, p. 229).

Michels (2011b) alerta para a falta de preocupação com o conhecimento escolar dos alunos da EE. Parece-nos que a política de inclusão escolar está pautada no acesso desses alunos na escola regular e não em sua aprendizagem. Essa hipótese pode ser embasada na política de formação desses professores, que, como constatamos com as DCNP, ao retirar as habilitações dos cursos de graduação, fortalece a formação continuada que, no caso da Educação Especial, tem como direcionador o modelo médico-psicológico, o qual centra a preocupação no diagnóstico das deficiências e pouco se dedica a entender os processos de ensino e aprendizagem dos alunos da EE. Na perspectiva da problematização da formação desse profissional e de seu lugar de atuação, Lehmkuhl (2011, p. 209) analisou a formação organizada pela Fundação Catarinense de Educação Especial (FCEE) e constatou:

O diagnóstico do sujeito é o que encaminha a política de formação continuada de professores na área de Educação Especial em Santa Catarina, o

que denota aparentemente um contra-senso, já que os documentos catarinenses oficiais e oficiais orientam na direção de uma perspectiva de educação inclusiva, mas a ênfase se mantém na patologia e consequentemente em métodos e recursos.

Embora essa autora tenha pesquisado a formação desses professores na rede estadual de Santa Catarina e guardando as devidas mediações presentes nesse âmbito, consideramos que sua análise é importante quando indica que “as propostas de formação continuada de professores para a Educação Especial evidenciam as vertentes médico-pedagógica e psicopedagógica predominantes nas abordagens centradas no diagnóstico, nos métodos e técnicas para os sujeitos da Educação Especial” (LEHMKUHL, 2011, p. 210).

Ao nos referirmos à formação destinada aos professores do AEE, que é predominantemente a distância, afirmamos que esta se insere nas indicações das organizações multilaterais para a formação de professores, que orientam para cursos de formação em serviço, aligeirados e com baixo custo para o Estado (EVANGELISTA; SHIROMA, 2004). Michels (2011a) aponta o direcionamento nas propostas de formação de professores pelas OM:

Em relação à formação, o Banco Mundial (1995) aponta a formação em serviço (ou continuada) como a estratégia mais eficaz para qualificar os professores. Já a CEPAL⁴⁵ (1995) indica a modalidade à distância como a mais adequada. Esses dois encaminhamentos juntos (formação em serviço e à distância) seriam para essas agências os mais viáveis economicamente. (MICHELS, 2011a, p. 81).

Borowsky (2011, p. 5) ressalta que essas indicações, relativas à formação continuada para os professores que atuarão com os alunos da EE,

já vem se configurando desde 2003 quando elaborado o Programa [Educação Inclusiva: direito à diversidade]. Hoje, a formação específica para a atuação no AEE poderá ser dada aos professores,

45 *Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe.*

licenciados em qualquer área, por intermédio da formação continuada. O *Curso de Aperfeiçoamento de Professores para o Atendimento Educacional Especializado* [...] é a estratégia principal de implementação dessa nova configuração de Educação Especial.

Essa afirmação reforça a hipótese de que o campo específico da EE está se transformando em atendimento nas escolas regulares. Há teóricos que defendem a formação continuada por considerá-la uma estratégia para a capacitação dos professores em serviço. Para Prieto (2006, p. 3), “é preciso investir em políticas públicas de formação continuada também dos professores especializados, tendo como referência que esses deverão compor frentes de trabalho junto com os demais docentes”. Na análise dos documentos selecionados, em especial os posteriores a 2008, constatamos que quando se menciona o professor, enfatiza-se a sua formação, principalmente continuada, como uma estratégia de suposta valorização desse profissional. Podemos citar como exemplo o programa Educação Inclusiva: direito à diversidade (BRASIL, 2005), destinado a orientar a formação continuada dos professores da educação básica, tendo como objetivos:

Geral

- Disseminar a política de construção de sistemas educacionais inclusivos e apoiar o processo de implementação e consolidação do Programa Educação Inclusiva: Direito à diversidade nos municípios brasileiros.

b) Específicos

- Sensibilizar e envolver a sociedade e a comunidade escolar em particular, na efetivação da política de educação inclusiva.
- Formar gestores e educadores para atuar na transformação dos sistemas educacionais em sistemas educacionais inclusivos (BRASIL, 2005, p. 10).

O estímulo à formação continuada (ou em serviço) desses professores tem como objetivo, também, padronizar sua ação nas escolas para que seja condizente com a divulgação da política de inclusão. No item VI - Da formação de gestores e educadores, o documento recomenda

que “os professores instrutores dos cursos deverão abordar as temáticas a partir da concepção do Programa, que se fundamenta nas bases filosóficas da educação inclusiva” (BRASIL, 2005, p. 12). Nesse ponto, ressaltamos que há os encaminhamentos da documentação brasileira, que enfatiza a formação, principalmente continuada, como forma de suposta qualificação do trabalho dos professores e, ao mesmo tempo, os documentos internacionais, que têm relação direta com os primeiros e propõem formas para minimizar os esforços e economizar os gastos com tal ação.

Assim, na precarização da formação está o esvaziamento do seu objetivo proposto, tornando-a deliberadamente uma ação sem retorno pedagógico, pois, além de ser uma formação superficial, é eliminado dela o caráter teórico que possibilita a reflexão sobre os processos vivenciados nas escolas, direcionando-a para o conhecimento técnico das deficiências deslocado do contexto histórico-social dos sujeitos envolvidos. Na tentativa de entender o teor desses cursos, Borowsky (2010, p. 125) argumenta:

Ora, se os alunos são tomados por seu diagnóstico de deficiência e devem gerenciar sua aprendizagem por meio de instrumentos de acessibilidade, nada mais coerente do que instrumentalizar o professor que irá atendê-los. Nada mais certo, para esta proposta, do que fazer com que o professor do AEE domine técnicas e recursos de comunicação e acessibilidade para aplicá-los aos seus alunos. Para isso, uma formação pragmática é proposta, dentro da idéia de que o professor instrumentalize seus alunos em uma sala de recursos multifuncional, dotada de equipamentos, dentro da escola regular. Estes, devidamente instruídos, podem realizar suas aprendizagens de forma autônoma.

O tópico sobre a formação continuada parece-nos crucial para compreendermos a concepção de professor de EE subjacente à política de Educação Especial na perspectiva inclusiva, porque o incentivo à formação continuada demarca a opção presente nas proposições dessa política que, podemos dizer, não prioriza a formação inicial por considerar que qualquer professor com o curso de aperfeiçoamento em AEE pode atuar com os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidade/superdotação nas escolas regulares. Nessa medida, qual

a importância do conhecimento específico dos professores de EE? Qual o modelo de professor que a política está indicando? Ao elaborarmos análises sobre a formação inicial e continuada, percebemos que o modelo de professor proposto por tais formações é essencial para a execução de uma proposta política.

3.3 MODELOS DE FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL: PROPOSIÇÕES POLÍTICAS NO BRASIL ENTRE 2001 E 2011

Podemos depreender que no conjunto das determinações da política de Educação Especial brasileira em vigor, particularmente no que se refere à formação do professor de EE, inscreve-se um modelo de professor projetado para uma dada concepção sobre a modalidade de Educação Especial.

Incorporando os professores especializados na categoria daqueles considerados da EE, ou seja, com formação desse tipo e, portanto, supondo o domínio de um conhecimento específico, a atual política de EE estabelece uma similaridade entre os professores de EE e os professores do AEE que são, em sua maioria, formados em cursos de aperfeiçoamento a distância (BOROWSKY, 2010). Essas disputas em torno de quem é esse profissional, por intermédio da formação que a ele é exigida, nos impulsionaram a pesquisar a formação destinada ao professor de EE para entendermos qual profissional está sendo exigido para atuar na EE na perspectiva inclusiva.

Na documentação consultada constatamos dois modelos de professor: o professor especializado, que pode ter também uma vertente generalista, e o professor do AEE. Assim, consideramos necessária a explicitação dessas nomenclaturas para compreendermos as disputas políticas acerca do professor de EE na atualidade. É importante lembrar que os documentos que compõem nosso estudo são de 2001 a 2011 e que, nesse período, vigoraram diferentes concepções sobre a formação exigida para atuar na Educação Especial, mas, diante dos encaminhamentos para a Educação Especial na perspectiva inclusiva nas escolas regulares atualmente, o incentivo ao AEE ganha maior evidência.

3.3.1 O professor especializado

A formação de professores especializados em EE atingiu o nível superior por meio de um conjunto de reformas ocorridas entre os anos

de 1960 e 1970⁴⁶, que exigiam melhor especialização para esse tipo de ensino (BUENO, 2011). Ao longo desses anos, alguns cursos de formação de professores inseriram habilitações em Educação Especial e surgiram licenciaturas em EE, focando a formação específica. Entretanto, como observamos no delineamento e nos objetivos da formação de professores no Brasil, a inserção desse conhecimento específico nos cursos para professores não garantiu a qualidade em sua formação docente.

O fato de a formação do professor para a educação especial ter sido incluída como habilitação dentro de um curso que, regra geral, tratou a formação docente como subproduto da formação do especialista, contribuiu, de forma decisiva, para que se formasse um docente especializado, mas com muito pouca formação como *professor*.

[...] Além disso, na medida em que essas habilitações centraram a formação do professor especializado nas dificuldades específicas desta ou daquela deficiência, reiterou mais uma “especificidade docente” que não levou em conta as perspectivas ampliadas sobre a relação entre fracasso escolar e processos pedagógicos. (BUENO, 2011, p. 137).

Para Bueno (1999), há uma falsa dicotomia entre o professor especializado e o professor generalista. O autor entende que, se de fato queremos uma educação que atinja com qualidade todos os alunos, deficientes ou não, a formação e atuação do professor de EE deve abarcar essas duas dimensões, ou seja, essa formação deverá ter uma base docente que permita uma ampliação de suas ações para além das dificuldades específicas de alunado; aprofundar a formação específica das deficiências para que estas sejam levadas em consideração no processo de ensino; oferecer condições para que esse professor possa atuar com alunos da EE que por algum motivo não podem frequentar as escolas regulares.

46 Bueno (2011, p. 136) utiliza como exemplo dessas reformas o Parecer do CFE n. 295/69, de autoria do Conselheiro Clóvis Salgado, que, dentre outras coisas, indica: “A própria deficiência dos alunos, dificultando a tarefa, está a indicar a necessidade de professores altamente preparados, menos para o emprego de técnicas especiais de que para as tarefas de orientação, supervisão e pesquisas nos campos específicos”.

Se por um lado a educação inclusiva exige que o professor do ensino regular adquira algum tipo de especialização para fazer frente a uma população que possui características peculiares, por outro, exige que o professor de Educação Especial amplie suas perspectivas, tradicionalmente centradas nessas características.

Se construirmos uma trajetória de formação de professores que coloque em prática esses princípios, com certeza estaremos contribuindo, dentro do nosso âmbito de ação, para a ampliação efetiva das oportunidades educacionais a toda e qualquer criança, com necessidades educativas especiais ou não (BUENO, 2011, p. 143).

Ao afirmar a necessidade do professor especializado, D'Agostini (2011) analisou a concepção das professoras que atuam nas escolas especiais sobre o processo de inclusão e argumenta que “a inclusão requer uma escola preparada tanto em nível de estrutura quanto de profissionais especializados nas particularidades das deficiências de cada educando” (D'AGOSTINI, 2011, p. 81). A pesquisa da autora, mesmo trabalhando com as professoras que atuam em uma escola especial, indicou que a inclusão é necessária, mas para tal ação ser implementada são indispensáveis professores especializados nas características das deficiências para auxiliarem os professores das salas de aula comum.

Dos autores que selecionamos no balanço de literatura, poucos abordaram a questão do professor especializado. O foco dos estudos estava centrado na formação continuada com vistas a adequar esses professores ao modelo de escola inclusiva proposto pelos documentos que expressam a política de EE atual. Dentre os autores que sustentaram tal premissa, Prieto (2006) defendeu a formação do professor que possibilite sua atuação tanto na sala de recursos como na gestão da inclusão na escola regular. Afirmou que “ultrapassar essa condição de formação dos professores especializados é um dos desafios para os sistemas de ensino” (PRIETO, 2006, p. 11).

O professor de EE sugerido nos documentos, como a LDBEN de 1996, o Parecer CNE/CEB n. 17/2001 e a Resolução CNE/CEB n. 2/2001, é diferenciado dos demais profissionais da escola pela sua formação específica — no caso brasileiro, a licenciatura em Educação Especial ou graduação em pedagogia com habilitação em EE ou, ainda, especialização em nível de pós-graduação *lato sensu* na área. Por atuar com a EE

dentro das escolas regulares e especiais, esse profissional, segundo os documentos citados, é caracterizado pelo domínio do saber especializado, saber que, segundo as análises de Michels (2006), Borowsky (2010) e Lehmkuhl (2011), com base em Jannuzzi (2012), ancora-se no modelo médico-pedagógico e psicopedagógico. Para Michels (2006, p. 417), “em síntese, podemos apreender que a proposição atual de formação de professores, tanto capacitados como especializados, não rompe com o modelo de formação tradicionalmente destinado à área”. O modelo de profissionais para atuarem na EE reverbera na formação que é exigida para tal modalidade, ou seja, é pela formação que se delimita a atuação de professores especializados ou generalistas?

O primeiro ponto a ressaltar é que se distinguem dois tipos de profissionais e, conseqüentemente, dois tipos de formação, o que pode acarretar divisão do trabalho. Cartolano (1998), ao relatar sobre o curso de graduação em pedagogia no final da década de 1990, estabeleceu uma relação que podemos utilizar como reflexão nos dias atuais, de tal forma que nos possibilita entender como os professores que hoje atuam na Educação Especial foram formados e de que maneira esse modelo de formação separada repercute no ambiente escolar.

Contraditoriamente, se a LDBEN n. 9.394 exigiu formação específica para a atuação dos professores com os alunos da EE, hoje tal política de formação está no mesmo patamar de discussão sobre formação de professores da educação básica, a qual tem como um de seus objetivos o aprimoramento do conhecimento prático em detrimento do conhecimento teórico e da reflexão sobre o processo de ensino e aprendizagem (EVANGELISTA; TRICHES, 2008).

O propósito da formação de professores de EE é preparar profissionais aptos para o trabalho com materiais e recursos específicos para cada tipo de deficiência? Esse seria o professor especializado? Os questionamentos encontram-se embasados na afirmação de que a corrente hegemônica na formação desses professores é a médico-pedagógica. A vertente médico-pedagógica dos cursos de formação está centrada na deficiência dos alunos e não no processo de ensino e aprendizagem, ou seja, todas as medidas tomadas para a permanência desse aluno na escola estão pautadas no seu diagnóstico e o modelo de formação, conseqüentemente, atende a essa demanda, formando professores especialistas nas deficiências e em como trabalhar com elas. Para Michels (2006, p. 417), na atualidade,

a proposta de formação desses professores tem como máxima a inclusão. Porém, a manutenção

da formação de professores com base no modelo médico-pedagógico auxilia nesse processo? Podemos pensar no processo de inclusão dos alunos considerados deficientes formando professores, tanto capacitados como especializados, que centram o sucesso ou o fracasso dos processos de aprendizagem nos alunos individualmente?

O ideário de inclusão educacional está respaldado pelo respeito às diferenças e pelo direito de todos à educação. Então, por que o modelo de formação de professores especializados, em grande medida, está centrado nas deficiências e no tratamento delas? Com esse modelo de formação exige-se, por meio dos documentos oficiais recentes, como a Resolução n. 4/2009, professores capazes de trabalhar com todos os tipos de deficiência, de orientar os pais e professores, e ainda serem responsáveis pela boa articulação da política de inclusão no interior da escola. A política em vigor indica mudança na concepção de professor com consequências na concepção de EE. Essa modificação incorpora o modelo médico-pedagógico, entretanto, supera a ideia de professor formado por área de deficiência, prevendo um professor de EE que atue com todas as categorias de deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidade/superdotação no AEE.

Posto isso, percebemos que a discussão sobre a formação de professores de EE é mais um componente da complexa relação entre Estado e professores. Então, considerar que a formação de professores em Educação Especial está pautada ao mesmo tempo nas DCNP e no incentivo à formação continuada, exigindo desse profissional atuação como técnico e gestor da política de inclusão — o que sua política de formação não indica proporcionar —, ou seja, entender como a política de EE trabalha com a formação dos professores e como essa repercute na análise dos teóricos desse campo de conhecimento é determinante para compreender a concepção de professor de EE na política educacional vigente.

Tais argumentações elucidam o campo de disputas em que a Educação Especial está inserida, no qual a formação inicial na licenciatura vem agregando a discussão em prol do conhecimento específico da Educação Especial, ao mesmo tempo em que autores como Prieto (2006) propõem que a formação do professor especializado deve ultrapassar a condição de especialista em um tipo determinado de deficiência e formar um professor “generalista”, que consiga trabalhar com qualquer tipo de deficiência e auxiliar os professores das salas de aula comum. Nesse

mesmo direcionamento está a abordagem de Baptista (2011), que acredita na melhor eficácia de um profissional que atue de forma a gerenciar a inclusão na escola regular, mas alerta:

O desafio, portanto, evocado quando afirmei que esta perspectiva seria mais rica e mais desafiadora, está predominantemente associado à dimensão da formação (como formar esse novo profissional que ainda não existe?) e à requalificação (trata-se de uma tarefa para a qual devemos contar com profissionais que existem e que estão em campo, mas que devem construir capacidades que possivelmente ainda lhes são estranhas) (BAPTISTA, 2011, p. 5).

A questão que novamente aparece é a polarização dos conceitos especialista e generalista. O especialista citado pelos autores mencionados é o professor que domina o conhecimento em um tipo específico de deficiência, como aquele previsto para atuar em classes e escolas especiais ou salas de recursos exclusivas por tipo de deficiência, nos moldes propostos pela Resolução CNE/CEB n. 2/2001.

Mesmo que em alguns momentos tenhamos a impressão de que os autores ensaiam críticas a esse modelo de educação, nesse eixo percebemos que a busca é por melhores formas de se adaptar à mudança para uma “escola inclusiva”. Para esses pesquisadores, a formação continuada é fundamental para o sucesso da inclusão dos alunos com deficiências nas escolas regulares, sem questionar a própria política de inclusão escolar presente. Alguns ainda inserem a discussão sobre a escola especial e a diferença que traz ao trabalho do professor essa transformação no ambiente organizacional, mudança esta que influencia a própria formação desse professor, haja vista que, em justaposição à formação dos professores de EE, especialista ou generalista, está a formação dos professores para atuarem no Atendimento Educacional Especializado. Siems (2008) apontou que a dicotomia entre escola regular e escola especial influencia na formação desses professores que são especialistas ou generalistas, mas não abordou as características de cada formação e nem como essa formação direciona o trabalho do professor de EE.

Percebemos que o professor especializado, assim como a formação inicial, está sendo gradativamente desconsiderado na documentação que expressa a política de EE atual, o que, de certa forma, indica a concepção presente sobre esse professor e sobre os objetivos da Educação Especial na escola regular.

3.3.2 O professor generalista

As discussões sobre o professor generalista da Educação Especial estão presentes nas produções acadêmicas dos teóricos desse campo específico. De início, é importante considerarmos o que se expressa com o conceito de professor generalista.

No final da década de 1990, as discussões sobre a formação inicial do professor desse campo estavam centradas no âmbito das graduações em pedagogia com habilitação em EE, sendo muitas focadas em um tipo de deficiência e ainda, cursos de pedagogia que já no ingresso delimitavam a habilitação e em qual tipo de deficiência o graduando iria aprofundar o conhecimento. Para Cartolano (1998) e Bueno (1999), esse modelo formava um profissional especializado em uma ou mais deficiências, mas não tinha, em sua base formadora, conhecimentos sobre as questões pedagógicas do processo de ensino e aprendizagem, indicando a esse profissional uma atuação terapêutica sobre as deficiências dos alunos e o demarcando como um profissional diferente do professor da educação básica.

Nesse sentido, a formação diferenciada para professores de uns e de outros somente vem reforçar o modelo capitalista de produção baseado na eficiência, na seleção dos melhores e na exclusão social de muitos e fundado em uma visão “desfocada” da realidade e do indivíduo; estamos, assim, correndo o risco de estar institucionalizando a discriminação já no ponto de partida da formação dos professores e negando, portanto, o princípio da “integração”, não só do deficiente na rede regular de ensino, como também do profissional da educação na realidade educacional existente – não só escolas, mas também classes especiais, instituições especializadas etc. Estamos negando a esses profissionais o privilégio e o desafio de conviver com a diferença (CARTOLANO, 1998, p. 2).

Nesse âmbito, as discussões do final da década de 1990 e início dos anos 2000 estavam amparadas no modelo de formação proposto pela LDBEN n. 9.394. Autores como Bueno (1999) propunham uma formação com base pedagógica, com conhecimentos gerais da educação e do processo de ensino e aprendizagem, assim como a formação dos

professores que atuavam na educação básica, mas sem descartar o conhecimento específico do campo da Educação Especial. Esse é o modelo de formação que o autor chama de generalista.

Para Bueno (1999), o professor generalista seria o profissional que articulasse, em sua formação, conhecimentos pedagógicos gerais e conhecimentos específicos da EE. Cartolano (1998) dirige crítica a esse modelo de formação e sugere o curso de pedagogia igual para todos os estudantes, sem separá-los por habilitações, haja vista que, conforme as indicações de “integração” na escola regular, todos os professores devem dominar os conhecimentos gerais da educação, dentre eles os conhecimentos que o possibilitem trabalhar com alunos com deficiências.

Com base nesses argumentos, podemos considerar dois tipos de formação para o professor generalista: a apontada por Bueno (1999), que seria uma formação com base comum de conhecimentos gerais da educação, associada aos conhecimentos específicos da EE, considerando que tal proposição se contrapõe aos cursos de formação específica, como o de professor de Educação Especial: Deficiência Mental, por exemplo; e a sugerida por Cartolano (1998), embasada num curso de formação plena. Segundo essa proposta, todos os professores poderiam exercer todas as funções na escola, incluindo as do professor de EE. A autora indica a formação continuada como uma maneira de aprofundamento em alguma área específica.

O conceito de professor generalista também é utilizado por Prieto (2006) e Baptista (2011), porém, com outra conotação. Esses autores defendem o professor generalista de EE na escola regular por acreditarem que somente esse perfil profissional poderá dar conta das indicações da política de EE na perspectiva inclusiva, assumindo o professor, claramente, funções de gerenciamento da inclusão escolar. O professor referido como generalista deve, além de trabalhar com as deficiências dos alunos nas salas de recursos multifuncionais, atuar como gestor da política de inclusão nas escolas regulares. Tais proposições se compatibilizam com as atribuições dirigidas aos professores do AEE pela Resolução CNE/CEB n. 4/2009.

Não encontramos a expressão “professor generalista” na documentação consultada⁴⁷ neste estudo. No entanto, nas expectativas sobre a atuação desse profissional, relatadas nesses documentos, deparamo-nos com as características desse profissional apontadas

47 Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, Decreto n. 6.571/2008, Parecer CNE/CEB n. 13/2009, Resolução CNE/CEB n. 4/2009, A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: a escola comum inclusiva e Decreto n. 7.611/2011.

por Prieto (2006) e Baptista (2011). Então o professor generalista é o professor denominado professor do AEE? Podemos dizer que professor do AEE é sinônimo de professor de EE? Diante do exposto, consideramos necessária a análise sobre o professor que deverá atuar no Atendimento Educacional Especializado, mais especificamente, nas salas de recursos multifuncionais.

3.3.3 O professor do Atendimento Educacional Especializado

Na documentação que expressa a política de EE em vigor, encontramos a nomenclatura professor do Atendimento Educacional Especializado em substituição ao professor de Educação Especial, fato que nos instiga muito, pois a indefinição da terminologia ao mencionar esse profissional não é somente uma mudança nominal, mas sim de aspectos conceituais e de entendimento do que é e para que serve a Educação Especial na perspectiva inclusiva nas escolas. É nesse sentido que nos debruçamos sobre a análise de quem é o professor do AEE referido nos documentos consultados.

Nessa documentação não encontramos explicações sobre quem é o professor de AEE, mas, no decorrer do texto, percebemos que o conceito AEE representa a EE na escola regular, em especial quando se menciona o professor e garante-se sua formação continuada no AEE.

O Atendimento Educacional Especializado é a forma com que a Educação Especial se apresenta nas escolas regulares. Após o documento Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, os documentos que o sucederam vieram com o intuito de disseminar mais amplamente a proposta do AEE nas escolas regulares. No documento A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: a escola comum inclusiva está descrito que “na perspectiva da inclusão escolar, o professor da Educação Especial não é mais um especialista em uma área específica, suas atividades desenvolvem-se, preferencialmente, nas escolas comuns [...]” (ROPOLI et al., 2010, p. 23). Com esse documento o governo federal demarca a posição sobre a inclusão escolar e a reafirma como sua principal ação nesse campo.

Para atuar no AEE, os professores devem ter formação específica para este exercício, que atenda aos objetivos da educação especial na perspectiva da educação inclusiva. Nos cursos de formação continuada, de aperfeiçoamento ou de especialização, indicados para essa formação,

os professores atualizarão e ampliarão seus conhecimentos em conteúdos específicos do AEE, para melhor atender a seus alunos (ROPOLI et al., 2010, p. 28).

Com base nessas indicações, constatamos que para atuar nas escolas regulares o professor do AEE, segundo os documentos atuais, deve ultrapassar sua característica de especialista e sua formação deve direcionar sua ação para o modelo de Educação Especial proposto nas escolas regulares. Segundo o Decreto n. 6.571/2008, o Ministério da Educação prestará apoio técnico e financeiro para “formação continuada de professores para o atendimento educacional especializado” (BRASIL, 2008b). A formação continuada em AEE, oferecida pelo MEC, via Universidade Aberta do Brasil (UAB), é o Curso de Aperfeiçoamento de Professores para o Atendimento Educacional Especializado, disponibilizado como capacitação com duração de 180 horas. Ao analisar os referenciais teóricos desse curso, Borowsky (2010, p. 68) observa que

na perspectiva prática, instrumental e tecnicista da formação do professor de Educação Especial, a própria organização dos documentos já nos permite perceber que o grande enfoque é dado aos métodos, instrumentos e técnicas de trabalho no AEE, remetendo o trabalho do professor a meras funções práticas.

Segundo a análise de Borowsky (2010), esse curso de formação pretende adequar os profissionais para a política de inclusão nas escolas por meio de sua atuação no AEE. No entanto, o foco da discussão teórica do curso está no modelo médico-pedagógico e psicopedagógico da deficiência. Para a autora, “fica evidente que a base deste curso está na experiência prática que deverá ser relida. A formação do professor, assim como a aprendizagem do aluno, é aqui reduzida a uma *reflexão sobre sua prática*. A centralidade está nos métodos e nas técnicas de como ensinar” (BOROWSKY, 2010, p. 92).

Poucos documentos atuais sobre a EE abordam a formação inicial que habilitaria esses professores especializados, porém, consolidam a política de formação continuada e em serviço. O professor de EE, caracterizado pelo viés de sua formação, é desconsiderado na atual política, ficando a EE na perspectiva inclusiva a critério dos professores do AEE. É importante lembrar que, mesmo que os professores de EE tenham sua

importância secundarizada na documentação, ainda são formados pelos cursos de licenciatura em Educação Especial e continuam atuando em classes especiais e instituições especializadas, o que demonstra a disputa recorrente sobre o conceito de Educação Especial, do que é e para que serve essa modalidade na educação básica.

3.4 DISPUTAS EM TORNO DO MODELO HEGEMÔNICO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO ESPECIAL

Ao abordarmos neste capítulo a formação dos professores de EE, tivemos a intenção de compreender, por meio dos documentos que contemplam esse tema, a concepção de professor de EE subjacente à política de EE na perspectiva inclusiva.

A princípio, percebemos que no campo há uma disputa entre os autores (PRIETO, 2006; BAPTISTA, 2011) que veem a formação de um professor generalista como ideal para o processo de inclusão educacional e outros, como D'Agostini (2011), que reforçam a importância dos saberes especializados na formação desse profissional. Em suma, a abordagem da formação dos professores de EE nos textos selecionados prioriza a formação continuada como estimuladora de uma educação que os autores acreditam ser de qualidade para todos. A hegemonia dos discursos sobre a formação se centraliza na estimulação de professores generalistas que atuem tanto nas salas de recursos como na gestão da inclusão nas escolas regulares. Se os autores destacados consideram a formação continuada como principal condicionante para a implementação da política de inclusão nas escolas regulares e reforçam a ideia de um professor generalista — nos moldes indicados por Prieto (2006) e Baptista (2011) —, que atue tanto na sala de recursos multifuncionais como na articulação dessa política na escola, como a formação continuada, que para a política atual está centrada no AEE, terá subsídios para a formação desse professor generalista?

Nas discussões sobre essa temática, as críticas se movem em direção à perspectiva de uma formação que não lida com a realidade das escolas, que é aligeirada e não possibilita a troca de experiências. Contudo, não foram evidenciadas, na produção elencada no balanço, análises sobre os reais objetivos e implicações da formação continuada para os professores de EE atuarem nas escolas regulares. Ao observarmos nos textos selecionados como os autores abordam a formação do professor de EE, notamos essa contradição, pois o objetivo da formação, em especial a continuada, deve estar atrelado às atribuições desse profissional nas escolas. É por meio dessa formação que se garantirá o perfil profissional

desejado, nesse caso, o professor de AEE ressaltado pela política.

Esse quadro é, de certa forma, agravado por um fator histórico, o de a formação ter como bases a medicina e a psicologia. Essa característica é indicativa de que a preocupação com a formação desses professores não está pautada no seu auxílio ao processo de ensino e aprendizagem e sim na exaltação de métodos e técnicas capazes de contribuir para “ultrapassar” a deficiência e atingir o nível desejado de aprendizagem.

O modelo médico-pedagógico recebe críticas que não são facilmente aceitas pela área, uma vez que o mesmo compõe o pensamento hegemônico, não somente na Educação Especial, mas na educação de maneira geral, que tem a base biológica como explicação para o insucesso escolar. Agrega-se a esta perspectiva de base biológica a sustentação psicológica de que o fracasso escolar decorre de questões individuais, e não sociais (MICHELS, 2011, p. 227).

Ao professor é atribuído o título de especializado, pois domina um conhecimento específico não direcionado à formação de professores das salas de aula regular. No entanto, esse conhecimento se fundamenta no modelo médico-pedagógico que não o capacita para auxiliar na aprendizagem dos conteúdos curriculares pelos alunos. Assim, esse professor se configura na representação do modelo segregado dentro da escola (CARTOLANO, 1998), pois é somente ele que “entende” da deficiência desse aluno e a ele não compete o ensino.

Michels (2006), ao analisar as políticas de formação de professores, destaca três eixos da reforma educacional: gestão, formação de professores e inclusão.

Nessa perspectiva, os professores são considerados os gestores da educação e da escola. Sua formação deve adquirir caráter prático e instrumental. E uma das tarefas destinadas a esses sujeitos é a inclusão dos alunos que historicamente foram excluídos da escola (MICHELS, 2006, p. 407).

Como afirmam Evangelista e Triches (2008), a política de formação de professores referenciada nas DCNP promove uma restrição em sua formação com o privilégio do ensino voltado à prática e um

alargamento em suas funções como docente. A mesma situação se verifica nos cursos de formação específica do professor de EE que, na maioria das vezes, dão ênfase ao estudo sobre as deficiências, evidenciando o caráter médico e psicológico dessa formação, ao mesmo tempo em que é atribuída a esse profissional a função de gerir a política de inclusão nas escolas.

É por meio da política de formação aligeirada e com baixos custos, como a formação continuada a distância, que se dissemina uma perspectiva tida como a única eficaz para o suposto combate à discriminação e à injustiça, qual seja, a inclusão de todas as crianças na escola. Com essa política de formação para os professores da EE, o Estado se mantém coerente com as propostas de formação de professores para o país que priorizam a discussão da prática em oposição ao debate teórico, tornando praticamente inviável a formulação de críticas a esse modelo de formação pelo seu próprio público-alvo.

É importante salientar que, em meio às disputas de posicionamentos políticos com relação à Educação Especial, a perspectiva de inclusão de todos os alunos nas escolas regulares está em vigor há alguns anos e resultou em mudanças também na formação dos professores que antes podiam se habilitar em EE na graduação em pedagogia e, atualmente, é a formação continuada que os “capacita” para o AEE e direciona sua prática para tal atendimento nas escolas regulares. Com o Decreto 7.611/2011, que retomou as escolas e classes especiais como alternativa ao ensino regular e revogou o Decreto n. 6.571/2008, ficou garantida oficialmente a presença das instituições especializadas, o que representa um acirramento da disputa.

A formação continuada é o foco da política atual de formação de professores para atuarem com os alunos da EE. Nos documentos escolhidos, ao mesmo tempo em que percebemos mudanças conceituais sobre a EE, anteriores e posteriores a 2008, verificamos que existem duas visões sobre a formação desse professor. A primeira diz respeito ao professor especializado (licenciatura em pedagogia com habilitação em EE ou licenciatura em EE) ou com especialização em EE. A segunda se refere à formação continuada, tendo em vista que as Diretrizes Nacionais para o Curso de Pedagogia, aprovadas em 2006, preveem a formação do licenciado em pedagogia, extinguindo as habilitações. O que a política de EE menciona sobre a formação dos professores de EE na documentação selecionada para este está expressa no Quadro 4.

Quadro 4 – A formação exigida para atuar na Educação Especial, 2001-2011

Documentos	Denominação	Formação
- LDBEN n. 9.394/96 - Parecer n. 17/2001 - Resolução CNE/CEB n. 2/2001	Professores Especializados	a) formação em cursos de licenciatura em educação especial ou em uma de suas áreas, preferencialmente de modo concomitante e associado à licenciatura para educação infantil ou para os anos iniciais do ensino fundamental; e b) complementação de estudos ou pós-graduação em áreas específicas da educação especial, posterior à licenciatura nas diferentes áreas de conhecimento, para atuação nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio (BRASIL, 2001a, p. 14)
- Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) - Decreto n. 6.571/2008 - Parecer n. 13/2009 - Resolução CNE/CEB n. 4/2009	Professor do AEE	Para atuar na educação especial, o professor deve ter como base da sua formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área. [...] Esta formação deve contemplar conhecimentos de gestão de sistema educacional inclusivo, tendo em vista o desenvolvimento de projetos em parceria com outras áreas, visando à acessibilidade arquitetônica, os atendimentos de saúde, a promoção de ações de assistência social, trabalho e justiça (BRASIL, 2008a, p. 17)
- Decreto n. 7.611/2011 - Nota Técnica n. 62/2011	Professor para o AEE, escolas especiais e classes especiais.	“[...] formação de professores para o atendimento educacional especializado [...]” (BRASIL, 2011b, p. 1)

Fonte: Portal MEC

Por meio da análise desse quadro, constatamos que de fato há uma diferenciação entre a formação exigida na política do governo FHC e na do governo Lula, pois o professor que deveria ser formado para atuar na EE passou a ser formado para atuar no AEE. A formação, que antes era prioritariamente de nível superior, hoje acontece em cursos rápidos a distância (BOROWSKY, 2010).

Posto isso, infere-se que o professor é essencial para efetivação de uma política e é por meio da formação que se adapta esse profissional para tal função. Com o discurso de “qualidade na educação”, o Estado desenvolve políticas de formação de professores, dentre as quais, poucas se detêm na perspectiva de melhorar o ensino. Em estudo sobre a formação desses professores na política de EE na perspectiva inclusiva, Garcia (2011, p. 67) contribui para esse debate com a seguinte reflexão:

A lógica de formação proposta e realizada tende a influenciar a organização escolar alimentando a característica de pouca ou nenhuma organicidade entre o trabalho especializado e o trabalho pedagógico desenvolvido em sala de aula. A formação de professores nos moldes propostos, mediante uma política de Educação Inclusiva, tem enfrentado a realidade excludente da Educação escolar brasileira? Ou estamos lidando com um enfoque de justaposição de um conjunto de práticas especializadas, metodologias e recursos especializados como imagem de inclusão escolar?

Tais análises nos fazem pensar que a política em foco dificulta o entendimento sobre o papel desse profissional, descrevendo-o como um executor de serviços, sem mencionar o caráter de ensino em sua função. Ressaltamos que na Resolução CNE/CEB n. 4/2009 está descrita uma gama de atribuições para o professor do AEE, tornando sua função ainda mais ambígua, pois dificulta a formação inicial em Educação Especial e privilegia a formação continuada no AEE, direcionando sua atuação como se fosse mais um instrumento das salas de recursos multifuncionais.

Com base na análise dos documentos e das produções acadêmicas, pudemos verificar que o atual modelo hegemônico de formação de professores para atuar com a EE é a formação continuada/em serviço para o AEE, com vistas a adequar esses profissionais para uma atuação generalista na escola regular — o que inclui o repasse de técnicas e a gestão da política de inclusão — e convencê-los de que a política

de EE na perspectiva inclusiva é a melhor alternativa para combater a discriminação e o preconceito.

A partir desses indicativos, percebemos que a análise sobre as atribuições destinadas a esse profissional, conforme estabelecido nos documentos de expressão dessa política, faz-se determinante para elaborarmos reflexões em torno da concepção de professor de EE ressaltada pela política e, como observamos, das disputas sobre esse campo específico de conhecimento.

4 O PROFESSOR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL: SUAS ATRIBUIÇÕES COM BASE NAS POLÍTICAS DE PERSPECTIVA INCLUSIVA

Neste capítulo abordaremos as atribuições do professor de EE destacadas pela política de Educação Especial no período de 2001 a 2011. Esse é o terceiro eixo de análise que consideramos chave para apreender a concepção de professor de EE presente na política de Educação Especial na perspectiva inclusiva.

Nos documentos que examinamos em nossa pesquisa⁴⁸ constatamos que as atribuições destinadas aos professores que atuam com os alunos da Educação Especial constituem importante elemento de análise. O perfil de professor expresso pela documentação e evidenciado por meio da análise das atribuições tem forte vinculação com o lócus privilegiado para a sua ação e com a formação exigida. Por isso consideramos que os três eixos — lócus de atuação, formação e atribuições — se relacionam e contribuem para que se compreenda a concepção de professor de EE subjacente à atual política de Educação Especial.

4.1 AS ATRIBUIÇÕES DESTINADAS AO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL PELA POLÍTICA DE PERSPECTIVA INCLUSIVA

Ao retomarmos a política de EE sugerida pela LDBEN n. 9.394, pelo Parecer CNE/CEB n. 17/2001 e pela Resolução CNE/CEB n. 2/2001, verificamos que, para ser professor de EE era necessário desenvolver competências pedagógicas, como está descrito no Parecer CNE/CEB n. 17 (BRASIL, 2001a, p. 14):

[...] identificar as necessidades educacionais especiais, definir e implementar respostas educativas a essas necessidades, apoiar o professor da classe comum, atuar nos processos de desenvolvimento e aprendizagem dos alunos, desenvolvendo estratégias de flexibilização, adaptação curricular e práticas pedagógicas alternativas, entre outras.

48 Os documentos são a LDBEN n. 9.394, o Parecer CNE/CEB n. 17/2001, a Resolução CNE/CEB n. 2/2001, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, o Decreto n. 6.571/2008, o Parecer CNE/CEB n. 13/2009, a Resolução CNE/CEB n. 4/2009, A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: a escola comum inclusiva e o Decreto n. 7.611/2011.

Como observamos no segundo capítulo, sobre o *locus* de atuação, as atividades dos professores de EE poderiam ser exercidas nas escolas e classes especiais, na escola regular, no atendimento domiciliar e hospitalar e nos serviços de itinerância. Nas escolas regulares, sua ação estava pautada, como afirma a Resolução CNE/CEB n. 2/2001, na atuação colaborativa com o professor da sala de aula regular e nos serviços de apoio especializado nas salas de recursos, nas quais o professor poderia realizar “a complementação ou suplementação curricular, utilizando procedimentos, equipamentos e materiais específicos” (BRASIL, 2001b, p. 2). Estavam previstas nesse documento quatro funções da Educação Especial: apoiar, complementar, suplementar e substituir a educação comum.

As salas de recursos, nesse período, eram caracterizadas pelo atendimento em apenas um tipo de deficiência, o que as diferenciava do atendimento às múltiplas deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, por meio do AEE, indicado para as salas de recursos multifuncionais propostas pela documentação posterior a 2008. Na mesma época, Bueno (1999) fez uma crítica a esse modelo estrito de atuação — centrado em uma deficiência específica — e salientou a importância de se discutir as funções do professor de EE na escola, vendo-o como o sujeito que não só elabora atividades para um grupo determinado de deficiência, mas que pode trabalhar no sentido de diminuir as diferenças de aprendizagem dos alunos com necessidades especiais, tendo em vista que, em meio a um ambiente heterogêneo, somam-se os alunos com deficiência e suas especificidades, recuperando, dessa forma, uma preocupação com os elementos pedagógicos da docência.

O que se deve ter em mente é que, para a inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais no ensino regular, há que se contar com professores preparados para o trabalho docente que se estribem na perspectiva da diminuição gradativa da exclusão escolar e da qualificação do rendimento do alunado, ao mesmo tempo em que, dentro dessa perspectiva, adquiram conhecimentos e desenvolvam práticas específicas necessárias para a absorção de crianças com necessidades educacionais especiais (BUENO, 1999, p. 18).

Interessa-nos ressaltar que se apresentava a necessidade de discutir uma atuação que envolvesse o ensino e a aprendizagem dos alunos

da Educação Especial nas escolas regulares. As atividades dos professores especializados estavam pautadas também no currículo escolar — como indica o Parecer CNE/CEB n. 17/2001 —, incluindo apoio ao processo de ensino e aprendizagem desses alunos. A crítica de Bueno (1999) se dirigia ao fato de esses professores serem formados exclusivamente para trabalhar com um tipo de deficiência, sem terem contato com a base pedagógica do ensino. Com essa formação direcionada, o professor teria dificuldade de conhecer o processo de escolarização na sua estrutura mais ampla para desenvolver uma prática orientada não somente pelas causas e consequências da deficiência e adotar estratégias significativas para a educação dos alunos público-alvo da Educação Especial.

Nas discussões em torno do professor especialista em um tipo de deficiência e o professor generalista, que, para além do domínio do conhecimento específico do campo, compreende o processo pedagógico escolar (BUENO, 1999), coloca-se também o debate acerca do lócus de atuação e do público envolvido. Com a proposta de inclusão dos alunos com deficiências na escola regular, os ambientes marcados pela exclusividade de atendimento perderam o espaço no discurso político. Ao analisarmos a política de EE na perspectiva inclusiva, constatamos que o espaço de atuação do professor de EE é a escola regular, especificamente as salas de recursos multifuncionais, caracterizadas pelo atendimento não escolar. Considerando que tal política privilegia o professor do AEE, questionamos: onde está o professor de EE na política em vigor? Esse profissional, que historicamente era tido como o detentor do conhecimento especializado sobre os alunos público-alvo da Educação Especial, não é mais referenciado. Com base nos documentos publicados após 2008, podemos inferir que as funções do professor de EE têm pouca ou quase nenhuma relevância para a política de EE na perspectiva inclusiva.

Na leitura dos trabalhos que selecionamos no balanço de produções acadêmicas e que mencionam o professor de EE, notamos similaridades entre o que os autores referem ser a função dos professores de EE e as atribuições que os documentos representativos da política mencionam ser do professor do AEE, as quais, nesses dois âmbitos, induzem à reflexão de que o profissional da EE não teria mais seu espaço específico nem na escola especializada e nem na classe especial.

Em meio à política de EE na perspectiva inclusiva encontramos a disputa sobre essa modalidade de ensino. Nas políticas atuais, a presença dos atendimentos escolares fora das escolas regulares não é mencionada, mas, como vimos no capítulo sobre o lócus de atuação, eles acolhem grande parte do público-alvo da Educação Especial. Mesmo que a tentativa da política de EE na perspectiva inclusiva seja mostrar os

atendimentos especializados em classes e instituições específicas como algo a ser superado, isso não significa que deixaram de existir professores especializados atuando nesses espaços.

Alguns autores, como Redig (2010), não desconsideraram a importância dos professores de EE para a política de perspectiva inclusiva, mas afirmaram que sua atuação deveria estar centrada no suporte ao professor da sala de aula comum.

A propagação da Educação Inclusiva trouxe em seu bojo um questionamento sobre a continuidade da Educação Especial, pelo menos da forma tradicional como esta área vem atuando. Certamente, há necessidade de reformulação do papel da Educação Especial sobre este novo palco educacional que vem se definindo. Entretanto, a importância da mesma não deve ser subestimada. [...] para viabilizar este processo é essencial que os professores especialistas sirvam de suporte para os do ensino regular visto que estes não estão capacitados para receber esse aluno e se sentem despreparados para esta nova realidade (REDIG, 2010, p. 28).

Nesse caso, o professor de EE é caracterizado como o profissional que detém um conhecimento específico e, por conta disso, deverá prestar auxílio ao professor da sala de aula regular no trabalho com os alunos da Educação Especial. Ao que nos parece, no processo de incluir os alunos da EE na escola regular, a função do professor de EE, segundo essa autora, sofre significativas mudanças porque o profissional, que anteriormente tinha seu trabalho especializado com os alunos da EE, hoje deve atuar junto aos professores da sala de aula regular como um apoio no processo de inclusão escolar.

No âmbito da discussão sobre o processo inclusivo dos alunos da EE nas escolas regulares, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva propõe a inclusão de todos os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação e evidencia essa proposta na política de Educação Especial brasileira. Consideramos que um dos marcos mais significativos desse documento é, discursivamente, tratar a Educação Especial como sinônimo de Atendimento Educacional Especializado

nas escolas regulares por meio das salas de recursos multifuncionais. Essa indicação está ancorada no fato de o conceito Educação Especial estar, nos documentos posteriores a 2008, relacionado prioritariamente ao atendimento dos alunos da EE no interior das escolas regulares. Os documentos que agregam tal proposta mencionam o professor de EE, na maior parte do tempo, como professor do AEE. O Parecer CNE/CEB n. 13/2009 reafirma essa posição:

A concepção da Educação Especial nesta perspectiva da educação inclusiva busca superar a visão do caráter substitutivo da Educação Especial ao ensino comum, bem como a organização de espaços educacionais separados para alunos com deficiência. Essa compreensão orienta que a oferta do AEE será planejada para ser realizada em turno inverso ao da escolarização, contribuindo efetivamente para garantir o acesso dos alunos à educação comum e disponibilizando os serviços e apoios que complementam a formação desses alunos nas classes comuns da rede regular de ensino (BRASIL, 2009b, p. 1).

Ao orientar que o atendimento na perspectiva inclusiva seja na escola regular, em substituição ao *continuum* de serviços anteriormente previsto na LDBEN de 1996, tais documentos estabelecem a equiparação do professor de EE ao professor do AEE, como podemos observar no documento A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: a escola comum inclusiva (ROPOLI et al., 2010, p. 19):

Os professores comuns e os da Educação Especial precisam se envolver para que seus objetivos específicos de ensino sejam alcançados, compartilhando um trabalho interdisciplinar e colaborativo. As frentes de trabalho de cada professor são distintas. Ao professor de sala de aula comum é atribuído o ensino das áreas do conhecimento, e ao professor do AEE cabe complementar/suplementar a formação do aluno com conhecimento e recursos específicos que eliminem as barreiras, as quais impedem ou limitam sua participação com autonomia e independência nas turmas comuns do ensino regular.

No trecho destacado, notamos que o documento faz menção ao professor da EE, porém, quando trata de uma divisão do trabalho dos professores na escola comum, atribui a função com os alunos da Educação Especial ao professor do AEE. Se “esse atendimento tem funções próprias da Educação Especial” (ROPOLI et al., 2010, p. 23) que são delegadas ao professor do AEE, podemos supor novamente que, para a política de Educação Especial em questão, o professor de EE está subposto ao conceito de professor do AEE.

Observamos a diferença desses dois modelos de profissionais ao comparar as atribuições destacadas nos documentos selecionados para o nosso estudo. Na LDBEN 9.394, no Parecer CNE/CEB n. 17/2001 e na Resolução CNE/CEB n. 2/2001, o professor de EE ou professor especializado era responsável também pelo trabalho com as “estratégias de flexibilização, adaptação curricular e práticas pedagógicas alternativas, entre outras” (BRASIL, 2001a, p. 14). No documento A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: a escola comum inclusiva (ROPOLI et al., 2010, p. 23) está explícito que o professor do AEE “tem funções próprias do ensino especial, as quais não se destinam a substituir o ensino comum, e nem mesmo a fazer adaptações aos currículos, às avaliações de desempenho e a outros. É importante salientar que o AEE não se confunde com reforço escolar”. Isso significa que o trabalho desses profissionais nesses dois momentos é diferente, se não oposto, mas o professor de EE passou a ser nomeado como professor do AEE.

Podemos então deduzir que, por intermédio das atribuições do professor de EE estabelecidas pela política, a Educação Especial na perspectiva inclusiva tem caráter diferenciado nesses dois momentos. No primeiro, destacado pela LDBEN n. 9.394, a Educação Especial tem certa intenção pedagógica na vida escolar dos alunos dessa modalidade; no segundo, demarcado pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, tal modalidade se configura como atendimento complementar/suplementar nas escolas regulares por meio do repasse de recursos e materiais adaptados, ou seja, é caracterizada pelo seu caráter instrumental.

É necessário aqui abordar tais elementos, pois são exemplos das disputas em torno da concepção de Educação Especial no país. Daí a importância de analisarmos a documentação que expressa a política de Educação Especial na perspectiva inclusiva, partindo do pressuposto de que no âmago dessa proposta estão as discordâncias sobre como ela deve ser implantada. A política divulgada nos documentos, principalmente após 2008, silencia a diferença entre o professor de EE e suas especificidades e as peculiaridades do professor do AEE, tornando o professor do AEE

também professor de EE. No entanto, como vimos nos documentos de 2001, a função do professor de EE não se assemelha com a colocada como atribuição do professor do AEE, ou seja, são dois profissionais distintos, com formações diferentes e, no caso do professor do AEE, com a prevalência do lócus de atuação exclusivo. Como os documentos mais recentes obscurecem a presença do professor de EE, suas funções e os tipos de atendimento que realiza, restringindo esse profissional ao AEE, compete a nós analisarmos as atribuições do professor desse atendimento nas salas de recursos multifuncionais e tentar identificar que concepção de professor de EE está presente na documentação subsequente à Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.

Diante do exposto, questionamos se a tentativa de sobrepor o professor do AEE ao professor de EE não seria justificada pelo fato de este representar o modelo segregado da Educação Especial que a política atual diz combater e, portanto, ser incompatível com a proposta de Educação Especial na perspectiva inclusiva que coloca como espaço de atuação a escola regular. O professor que atua na Educação Especial na perspectiva inclusiva é o professor destinado ao AEE; então, as características específicas atribuídas ao professor de EE por meio de sua formação e seu lócus de atuação não pertencem mais à Educação Especial, segundo a política atual, o que nos permite indagar: onde está o conhecimento específico da Educação Especial, haja vista que para ser professor do AEE não é necessário ter formação específica nesse campo de conhecimento, mas somente o curso de formação continuada para o AEE? Pensar o professor de EE e sua concepção também nos faz inquirir sobre a compreensão de Educação Especial proposta pela política.

O estudo sobre as atribuições do professor de EE, principalmente as do professor do AEE, nos remetem ao caráter instrumental da Educação Especial na escola regular, o qual pode ser observado nas funções atribuídas ao professor do AEE pela Resolução CNE/CEB n. 4/2009:

- I – identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial;
- II – elaborar e executar plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade;
- III – organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncionais;

IV – acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola;

V – estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade;

VI – orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno;

VII – ensinar e usar a tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação;

VIII – estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares (BRASIL, 2009a, p. 3).

Como podemos observar nesse texto, a palavra ensino é mencionada somente uma vez e está relacionada com o uso das tecnologias assistivas. Isso é um forte indicativo de que o empenho em possibilitar estratégias de adaptação à sala de aula regular prevalece sobre a preocupação com os aspectos pedagógicos. Há um alargamento das funções que constituem o professor e ao mesmo tempo um encolhimento da tarefa de ensino e de seus elementos pedagógicos. De outra forma, o foco de atuação do professor na documentação após a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva está centrado na gestão e nos recursos para a educação inclusiva, reforçando a ideia de que o professor de EE não trabalha com a relação de ensino e aprendizagem dos conteúdos escolares.

Na corrente afirmativa da proposição da política atual, autores como Siems (2009) e Lino (2006) apontaram para a necessidade de os professores mudarem suas concepções sobre a escola para contribuírem com a escola inclusiva e que, para além de um discurso de concordância com a inclusão, é necessário que se avance para uma ação comprometida com esse processo. Dentro dessa abordagem, construíram uma análise que direciona a um entendimento de como os professores de EE vivenciam e organizam suas práticas por meio do que pensam, do que sentem e de como percebem a realidade das “escolas inclusivas”. O foco de estudo desses pesquisadores estava na concepção do indivíduo e na construção

da subjetividade desse profissional diante de um movimento de mudança de atuação nas escolas especiais para escolas regulares.

Parece haver consenso entre Siems (2009) e Lino (2006) em relação à EE na perspectiva inclusiva, pois, ao sugerirem que o professor de EE deve se adequar a tal proposta para que se tenha qualidade na inclusão dos alunos com deficiências nas escolas regulares, corroboraram a ideia de que a inclusão é a melhor alternativa para a socialização desses sujeitos e de que o professor “renovado” da Educação Especial se transforme em profissional do AEE.

Percebemos que autores do campo específico concordam com a proposição da política de Educação Especial na perspectiva inclusiva de encaminhar a atuação do professor de EE para o atendimento no modelo do AEE. Apesar de o Decreto n. 7.611/2011 reconhecer a existência das classes e escolas especiais, as atribuições destinadas ao professor do AEE continuam sendo as estabelecidas pela Resolução n. 4/2009, que vincula o professor de EE ao Atendimento Educacional Especializado.

4.2 O PROFESSOR DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: A CONSTITUIÇÃO DO PROFESSOR MULTIFUNCIONAL

Na análise dos documentos publicados após 2008⁴⁹, os quais privilegiam o professor do AEE em detrimento do professor de EE mencionado nos documentos anteriores, pressupomos que esse “novo” profissional que se constrói na perspectiva de suas atribuições sofre com os mesmos dilemas do professor da sala comum, tais como a sobrecarga de trabalho e a responsabilização pelo desempenho dos alunos.

No caso do professor de EE, mencionado pela política de EE em vigor como professor do AEE ou professor das salas de recursos multifuncionais, ele ainda assume o papel de intermediador da política de inclusão na escola, tendo em vista que, dentre suas atribuições, a Resolução n. 4 (BRASIL, 2009a, p. 2) destaca:

A elaboração e a execução do plano de AEE são de competência dos professores que atuam na sala de recursos multifuncionais ou centros de AEE, em articulação com os demais professores do ensino regular, com a participação das famílias e em

49 Documentos divulgados durante o governo de Luiz Inácio Lula da Silva: Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), Decreto n. 6.571/2008, Parecer CNE/CEB n. 13/2009, Resolução CNE/CEB n. 4/2009, A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: a escola comum inclusiva (ROPOLI et al., 2010).

interface com os demais serviços setoriais da saúde, da assistência social, entre outros necessários ao atendimento.

Para melhor visualização das atribuições do professor de EE ou professor do AEE, no Quadro 5 apresentamos as exigências para o desenvolvimento de suas funções em duas categorias que consideramos ser o foco da política para constituir esse profissional: o gestor e o técnico da educação na perspectiva inclusiva nas escolas.

Quadro 5 – Atribuições do professor do AEE, 2009

Característica	Resolução CNE/CEB n. 4/2009, Art. 13. Das suas atribuições
Professor técnico	I – identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial
Professor técnico	II – elaborar e executar plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade
Professor técnico	III – organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos nas salas de recursos multifuncionais
Professor gestor	IV – acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola
Professor gestor	V – estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade
Professor gestor	VI – orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno
Professor técnico	VII – ensinar a usar a tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, provendo autonomia e participação
Professor gestor	VIII – estabelecer articulação com os professores de sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares

Fonte: Elaborado com base na Resolução CNE/CEB n. 4 (BRASIL, 2009a)

Com a classificação das atribuições, podemos sugerir que a concepção de professor presente na política de perspectiva inclusiva está pautada em um sujeito voltado para a implementação da inclusão escolar nos diversos níveis, sendo ele o gestor dessa política na escola e o técnico que orienta os alunos que frequentam a sala de recursos multifuncionais sobre o uso de recursos para o desenvolvimento de habilidades. Não percebemos a preocupação com o processo de escolarização dos alunos da EE, o que confirma o que discutimos anteriormente sobre a instrumentalização da formação e, conseqüentemente, da prática desse professor. Analisando as atribuições citadas pela Resolução CNE/CEB n. 4/2009, podemos afirmar que existe a preocupação de que esses alunos estejam na escola e aprendam a usar os recursos necessários para a sua aprendizagem, ou seja, o interesse central está no acesso à escola regular e no ensino de técnicas adaptadas para a deficiência do aluno. Michels (2011a, p. 83) considera que na política nacional de 2008 também está explícito esse alargamento do conceito de docência e que há, nesse caso,

uma centralidade na formação de professores para o atendimento nos serviços especializados. Mas, ao mesmo tempo, esse professor deverá fazer a articulação entre o atendimento especializado e a sala comum, desenvolver atividades nas salas de recursos, nos núcleos de acessibilidade, nas classes hospitalares e em atendimentos domiciliares. Não encontramos, nesses documentos, uma preocupação explícita em relação ao papel do professor referente à lida com conhecimento. Esta parece ser uma função secundarizada, ou “antiga”, dentre as tarefas docentes.

Ao categorizarmos o professor do AEE em técnico e gestor, com base na análise de suas atribuições, percebemos, assim como Michels (2011a), que o ensino é secundarizado, o que não significa diminuição no volume de trabalho; pelo contrário, ao observarmos as inúmeras funções atribuídas a esse profissional, podemos qualificá-lo como professor “multifuncional”. A partir dessa constatação, consideramos importante aprofundar nossa análise sobre essas categorias.

4.2.1 O professor técnico

Ao examinarmos as atribuições do professor do AEE definidas pela Resolução n. 4/2009, verificamos a exigência de um profissional com

características técnicas, que não necessariamente precise de conhecimento especializado. De certa forma, tal constatação nos remete ao modelo de produção do taylorismo-fordismo, no qual o trabalho é padronizado com vistas a produzir mais em menos tempo — uma produção em massa onde a máquina comanda o ritmo do trabalhador (PINTO, 2010). No caso específico da escola, ela tem o papel de padronizar e adaptar os alunos ao ritmo das fábricas.

No Brasil, em meados dos anos de 1970, a visão produtivista da educação com a pedagogia tecnicista⁵⁰ teve como objetivo “transportar para as escolas os mecanismos de objetivação do trabalho vigentes nas fábricas” (SAVIANI; LOMBARDI; SANFELICE, 2005, p. 23). A influência desse modelo pedagógico nas escolas estava associada com o processo de industrialização e a necessidade de formar os trabalhadores para o modelo das empresas. Como afirma Saviani (2010, p. 382),

na pedagogia tecnicista o elemento principal passa a ser a organização racional dos meios, ocupando o professor e o aluno posição secundária, relegados que são à condição de executores de um processo cuja concepção, planejamento, coordenação e controle ficam a cargo de especialistas supostamente habilitados, neutros, objetivos, imparciais. A organização do processo converte-se na garantia da eficiência, compensando e corrigindo as deficiências do professor e maximizando os efeitos de sua intervenção.

O que importa para essa pedagogia é o resultado, o foco está no “aprender a fazer” (SAVIANI, 2010, p. 383). Quando retomamos as atribuições delegadas ao professor do AEE pela política de EE atual, torna-se clara a compreensão de que o objetivo é ensinar o manuseio de recursos e o interesse está no que esse aluno irá fazer e não no que e como ele irá aprender, como se vê na atribuição número VII: “ensinar

50 A adoção desse modelo pedagógico foi impulsionada pela Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971 [que fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus] (SAVIANI; LOMBARDI; SANFELICE, 2005). “Art. 1º O ensino de 1º e 2º graus tem por objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, **qualificação para o trabalho** e preparo para o exercício consciente da cidadania” (BRASIL, 1971, grifos nossos).

a usar a tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, provendo autonomia e participação” (BRASIL, 2009a, p. 3). Seria coerente supor, então, que o professor do AEE seria o instrumento que facilitaria a adaptação dos alunos da Educação Especial nas escolas regulares, haja vista que a eles são destinadas atividades de repasse de manuseios e técnicas de materiais adaptados para o aluno da Educação Especial?

De acordo com as considerações feitas até aqui, o AEE seria o espaço que propiciaria a adaptação do aluno à escola, ou seja, estaríamos diante da ideia de “normalização/integração” desses sujeitos, como explicita Jannuzzi (2012, p. 154) na abordagem das vertentes que influenciam a Educação Especial: “Tenuemente se vai mostrando a responsabilidade de o meio também se transformar, mas a ênfase é na modificação, na ‘normalização’ do deficiente. O método apregoado era o individual e aconselhava a adaptação curricular”. Seria a convivência da vertente de “normalização/integração” com a da “inclusão”, como explica a autora: “A ênfase é colocada na ação da escola, da educação, como transformadora da realidade. Salientam-se métodos e técnicas de ensino” (JANNUZZI, 2012, p. 159). Sendo assim, podemos supor que estamos vivenciando uma diversidade conceitual no que concerne à definição de Educação Especial no país, tendo em vista que o AEE remete aos alunos da EE a necessidade de se adaptarem à escola regular por meio de técnicas e materiais adaptados, ao mesmo tempo em que na documentação está explícita a responsabilização dos sistemas de ensino para se tornarem inclusivos (BRASIL, 2008a).

Mesmo que estejamos no momento em que os documentos que expressam a política de EE discursam sobre a inclusão dos alunos com deficiências⁵¹, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/

51 Para a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, “consideram-se alunos com deficiência aqueles que têm impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, que em interação com diversas barreiras podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade. Os alunos com transtornos globais do desenvolvimento são aqueles que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Incluem-se nesse grupo alunos com autismo, síndromes do espectro do autismo e psicose infantil. Alunos com altas habilidades/superdotação demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes. Também apresentam elevada criatividade, grande envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse. Dentre os transtornos funcionais

superdotação na escola regular e que esse movimento tenha como princípio a mudança das escolas e dos sistemas de ensino em sistemas de ensino inclusivo, não percebemos uma ação conjunta das atividades exercidas no AEE com as elaboradas na sala de aula regular. Michels, Carneiro e Garcia⁵² (2012, p. 26) advertem que “a ausência de estratégias sistemáticas de articulação entre AEE e classe comum abre caminho para ações no campo do imprevisto e da informalidade”.

A função do professor do AEE nas escolas regulares com o repasse de técnicas e materiais reforça a ideia da adaptação do sujeito da EE à escola e à sociedade, contrariando o que propaga a política educacional vigente. “Depreendemos que a convivência de perspectivas distintas na política em foco indica um ecletismo teórico-metodológico, o qual reforça uma noção de conservação das influências tradicionais da Educação Especial” (MICHELS; CARNEIRO; GARCIA, 2012, p. 26).

Em meio às diferentes vertentes que vigoram no atual modelo de Educação Especial, julgamos coerente relacionar a função técnica do professor de EE na escola regular, como professor do AEE, com a influência da pedagogia tecnicista que, como vimos com Saviani (2010), reforçou a ideia de a educação preparar para o mercado de trabalho. Mas essa preparação se consolida de formas diferentes, proporcionando ao mercado diferentes níveis de trabalhadores. No entanto, com a reestruturação produtiva e a necessidade de se formar mão de obra adaptável aos modelos de produção, a escola exerce a função de moldar os sujeitos aos diferentes níveis de exigências do mercado de trabalho, o que, de certa forma, converge para a abordagem do capital humano sobre a educação.

Nesse novo contexto não se trata mais da iniciativa do Estado e das instâncias de planejamento visando a assegurar, nas escolas, a preparação da mão de obra para ocupar postos de trabalho definidos num mercado que se expandia em

específicos estão: dislexia, disortografia, disgrafia, discalculia, transtorno de atenção e hiperatividade, entre outros” (BRASIL, 2008a, p. 15).

52 As autoras desenvolveram a pesquisa sobre as formas organizativas do trabalho pedagógico na rede municipal de ensino de Florianópolis e pretenderam “apreender as concepções e as práticas que sustentam propostas consideradas inclusivas, presentes nesse município que, a nosso ver, expressa como muitas redes municipais de ensino do país tem assumido a política inclusiva voltada aos sujeitos da Educação Especial (EE)” (MICHELS; CARNEIRO; GARCIA, 2012, p. 18).

direção ao pleno emprego. Agora é o indivíduo que terá de exercer sua capacidade de escolha visando a adquirir os meios que lhe permitam ser competitivo no mercado de trabalho. E o que ele pode esperar das oportunidades escolares já não é o acesso ao emprego, mas apenas a conquista do *status* de empregabilidade. A educação passa a ser entendida como um investimento em capital humano individual que habilita as pessoas para a competição pelos empregos disponíveis. O acesso aos diferentes graus de escolaridade amplia as condições de empregabilidade do indivíduo, o que, entretanto, não lhe garante emprego, pelo simples fato de que, na forma atual do desenvolvimento capitalista, não há empregos para todos: a economia pode crescer convivendo com altas taxas de desemprego e com grandes contingentes populacionais excluídos do processo (SAVIANI, 2010, p. 430).

É necessário formar trabalhadores de alto, médio e baixo nível e, ainda, conservar harmonicamente aqueles que não conseguem se enquadrar em nenhum padrão. Dessa forma, a “educação para todos” segue a máxima da convivência como objetivo primordial da formação dos sujeitos, o que sinaliza existir forte influência da Escola Nova e do Construtivismo, que desvalorizam o conhecimento construído historicamente e defendem a valorização do aprendizado produzido pelo próprio aluno. Nesses dois casos o professor é secundarizado no processo escolar dos alunos.

É interessante notar que tanto no Construtivismo como na Escola Nova, assumiram um acento de valor claramente negativo o verbo ensinar e a expressão “transmissão de conhecimentos”. O professor é reduzido a um “animador”, a alguém que fornece condições para que o aluno construa por si mesmo o conhecimento. Para não ser reduzido a um mero enfeite do processo educativo, pode até, “eventualmente”, fornecer alguma orientação para o aluno (DUARTE, 1998, p. 9).

Ao criticar a pedagogia tradicional e a “transmissão do conhecimento”, tais correntes propõem outra pedagogia e desconsideram a importância do conhecimento científico. Essa filosofia reforça a análise da interferência pós-moderna no pensamento educacional, corroborando a ideia da “subordinação das atividades escolares a interesses e necessidades surgidos espontaneamente na cotidianidade dos alunos” (DUARTE, 2006, p. 615).

Nesse contexto, a Educação Especial, que estava centrada no atendimento específico a um tipo de deficiência, com a premissa da técnica para o ensino desse aluno, com a política de EE na perspectiva inclusiva e o incentivo ao AEE passa a ter que trabalhar com a diversidade de necessidades dos alunos com deficiência numa mesma sala, o que pressupõe a exaltação dos processos de socialização em vez do trabalho direcionado à escolarização desses sujeitos. Como relatamos, as atribuições destinadas a esse professor o caracterizam como sujeito de um atendimento complementar e suplementar ao ensino, que, em tese, deveria estar sendo trabalhado na sala de aula comum. Nesse aspecto, Schreiber (2012, p. 207), em seu estudo sobre o trabalho docente dos profissionais que atuam com os alunos da EE no ensino fundamental da rede municipal de Florianópolis, conclui que

as políticas de Educação Especial de “perspectiva inclusiva”, ao mesmo tempo em que disseminam um discurso em defesa da matrícula de todos os alunos no ensino regular, desqualificam o trabalho pedagógico desenvolvido na classe comum, na medida em que não disponibilizam condições adequadas para o oferecimento de um ensino de qualidade. Tal situação resulta na precarização das condições de trabalho dos professores que atuam nesse contexto e denuncia a situação de abandono para com a escolarização dos alunos da modalidade Educação Especial.

Tais indicações contribuem para a falta de entendimento sobre quem é o professor de EE na atual política, tendo em vista que esse profissional ora é especialista em um tipo determinado de deficiência, ora é o generalista que atuará tanto nas salas de recursos multifuncionais como na gestão da política de perspectiva inclusiva na escola regular. Para Baptista (2011), o conceito de professor generalista abrange a ação do professor do AEE para além das salas de recursos multifuncionais e se

estende para a intermediação da política no interior da escola. A partir de outro ponto de vista, os estudos de Lora (2000), Monteiro (2003), França (2008) e Silva (2008) relacionaram diretamente a prática pedagógica dos professores especializados à permanência e à aprendizagem dos alunos com deficiências nas escolas regulares. De acordo com essas autoras, o empenho e a força de vontade dos professores e dos governantes são decisivos para a efetivação da proposta de inclusão educacional.

É cónito que as práticas inclusivas demandam professores capacitados e competentes para o melhor atendimento das diversas necessidades especiais dos alunos. Isto, contudo, não pode invalidar ou adiar o processo de inclusão escolar no sentido de se esperar uma situação ideal para que a inclusão aconteça. Há que se ter uma visão de contexto e de processo. A experiência da instituição pesquisada revelou que há, sim, situação em que os professores se sentem desprezados para lidar com certas deficiências, mas isso não deve ser um fator impeditivo para que esse ou aquele aluno ali esteja. Pelo contrário, isto é um apelo objetivo a formação continuada dos profissionais da educação capazes de promover uma honesta reflexão sobre suas concepções e práticas pedagógicas, as quais devem se ajustar às demandas dos alunos que se diversificam a cada ano letivo (SILVA, 2008, p. 167).

A discussão no âmbito do empenho e da vontade coloca a responsabilidade pelo sucesso ou pelo fracasso da política de incluir todos os alunos na escola regular nas mãos dos professores, isto é, mesmo que não se tenham condições objetivas para esses alunos frequentarem as escolas, os professores devem se esforçar e garantir esse suposto êxito. Nesse sentido, a abordagem dessas autoras colabora com o deslocamento do debate sobre as políticas educacionais, no caso, as da Educação Especial, que, a nosso ver, devem ser analisadas em suas múltiplas determinações, inclusive por estarem sintonizadas com a proposta de manter o modelo societário atual e não apenas com uma ação volitiva dos professores. Abriu-se mão do debate sobre as condições de escolarização dos sujeitos da Educação Especial em prol da discussão acerca da inclusão escolar. Isso é muito adequado ao atual estágio de desenvolvimento do modo de

produção capitalista, visto que na atualidade, para além da divisão do trabalho, está a formação de um trabalhador flexível, adaptável e proativo, como salienta Saviani (2010, p. 437):

Em suma, a “pedagogia das competências” apresenta-se como outra face da “pedagogia do aprender a aprender”, cujo objetivo é dotar os indivíduos de comportamentos flexíveis que lhes permitam ajustar-se às condições de uma sociedade em que as próprias necessidades de sobrevivência não estão garantidas. Sua satisfação deixou de ser um compromisso coletivo, ficando sob a responsabilidade dos próprios sujeitos que, segundo a raiz etnológica dessa palavra, se encontram subjugados à “mão invisível do mercado”.

A política de EE na perspectiva inclusiva situa-se na esfera das novas exigências para o mercado de trabalho e, ao colaborar com o *slogan* “educação para todos”, permite o ajustamento dos sujeitos da Educação Especial aos moldes exigidos para a sobrevivência na sociedade capitalista.

Parece-nos que a característica de professor técnico faz aflorar a discussão sobre a função dos alunos da Educação Especial nas escolas regulares, pois dimensiona a ação do professor do AEE para a adaptação dos seus alunos ao padrão da escola comum e para o encaminhamento deles ao mercado de trabalho. A despeito disso, a confusão teórico-metodológica sobre os encaminhamentos dessa política nas escolas favorece o obscurecimento a respeito de quem é o professor de EE na atualidade, possibilitando a confusão conceitual entre Educação Especial e Atendimento Educacional Especializado.

4.2.2 O professor gestor

A discussão sobre o professor gestor está embasada nas atribuições destinadas ao professor do AEE, que, dentre suas funções, deverá exercer a gestão da política de inclusão nas escolas regulares. Como observamos na Resolução CNE/CEB n. 4 (BRASIL, 2009a, p. 3), uma das atribuições destacadas é “orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno”. Ao professor cabe intermediar a política de inclusão, mas o foco de sua ação está no recurso e no material disponível para promover a acessibilidade do aluno

da EE. Portanto, nem como possível gestor da política de EE proposta para as escolas regulares esse profissional exerce função pedagógica. A sua gestão está pautada no trabalho com as técnicas — se é que podemos dividir as atribuições do professor de AEE em atividades técnicas e de gestão. Estando as ações gerenciais no terreno das próprias técnicas, podemos afirmar que a política de EE na perspectiva inclusiva privilegia o caráter instrumental da educação em detrimento da escolarização dos sujeitos da Educação Especial.

Segundo Michels (2006, p. 407), “os professores são considerados os gestores da educação e da escola. Sua formação deve adquirir caráter prático e instrumental. E uma das tarefas destinadas a esses sujeitos é a inclusão dos alunos que historicamente foram excluídos da escola”. Assim, inseridos na mesma lógica de formação de outros profissionais dessa área que atuam na escola, cabe também aos professores de EE a responsabilidade pelo sucesso ou pelo fracasso da educação.

O professor e sua necessária formação aparecem como elementos decisivos no encaminhamento dessa versão de gestão. Ou seja, o professor assume o papel de gestor da educação e a sua formação deve reafirmar tal função. Para isso, o governo propõe uma formação de professores aligeirada e utilitarista, tendo por base a prática do professor (MICHELS, 2006, p. 421).

Importa destacar que a formação do professor de EE está diretamente relacionada ao que se espera de sua atuação nas escolas. O professor que deverá se responsabilizar pelo repasse de técnicas e manuseios de materiais não necessita de uma formação com base docente. No caso do AEE, como a formação é específica para essa função, não se espera uma atuação para além da gestão de técnicas adaptadas.

Ao refletir acerca da atuação do professor para além do AEE, Baptista (2011) argumentou que está na formação a garantia de professores qualificados para tantas funções na escola regular, em especial, a continuada, que, em suas palavras, seria a “requalificação” de um “novo” tipo de professor.

É inegável que a formação é importante para a atuação dos professores, mas há de se ressaltar que, para além de sua qualificação, esses profissionais são submetidos a condições precárias de trabalho, com sobrecarga física e mental: atendem grande número de alunos com características diversas, trabalham com pais e professores e assumem

diversas responsabilidades. Para suportar esse acúmulo de obrigações — como destacamos nas abordagens de alguns autores do campo específico, como Silva (2008) —, o remédio é a capacidade individual de superar os obstáculos.

A característica principal do professor de EE, destacada por esses autores, está entrelaçada na adesão à política de Educação Especial na perspectiva inclusiva, que propõe um professor que atue nas escolas regulares, em especial nas salas de recursos multifuncionais, com materiais e recursos adaptados para todos os tipos de deficiência, e como gestor da política de inclusão nas escolas, trabalhando com a comunidade escolar. Ele deve então atuar

como colaborador das práticas educacionais inclusivas na escola, na tentativa de contribuir com a implementação de políticas públicas e com o processo de formação de professores voltado para a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas regulares (FRANÇA, 2008, p. 316).

Ao estudarmos o professor de Educação Especial percebemos as contradições e disputas que existem tanto sobre sua formação e seu lócus de atuação quanto sobre suas atribuições. Na análise da documentação que expressa as políticas de EE no Brasil, notamos o destaque dado ao AEE como estratégia de permanência dos alunos da EE na escola regular e constatamos que os encaminhamentos da política de EE na perspectiva inclusiva para o professor de EE estão atrelados à realização desse atendimento. Mesmo com a forte presença e influência das instituições especializadas na atualidade, para a política em questão, o foco central está no AEE. Como esse atendimento é caracterizado, especialmente, pelas salas de recursos multifuncionais e tem o caráter de complementação e suplementação escolar, o trabalho do professor de EE é deslocado de um profissional que exerce funções que pode substituir o ensino regular para um profissional adaptado às exigências do AEE: ensinar técnicas e recursos necessários para a permanência dos alunos público-alvo da Educação Especial no ensino regular.

Nesse sentido, as atribuições do professor responsável por esse espaço estão direcionadas aos objetivos da política de EE na perspectiva inclusiva, dentre os quais podemos ressaltar a garantia do acesso e permanência dos alunos da EE na escola regular por meio dos materiais adaptados. Nesses moldes, o professor do AEE seria o elo entre a Educação

Especial e a escola regular, tendo em vista que é destacado como o gestor da inclusão nesse espaço.

Nesse emaranhado de discussões, questionamos: qual é a concepção desse profissional nas políticas de EE em vigor? Não seria a ampliação/indefinição das funções uma das estratégias dos formuladores dessa política para tornar esse profissional vulnerável e adaptável às suas proposições e intenções? Para compreendermos melhor esse movimento de readaptação da função da escola e da ação dos professores para a implantação do projeto político de sociedade, utilizamos as análises de Shiroma (2011, p. 15):

A Unesco outorgou lugar de destaque à formação de recursos humanos na reforma da educação. Investiu na difusão de uma nova concepção de gestão educacional, autonomia da escola, participação dos pais e professores na gestão escolar; fortalecimento do vínculo entre escola e comunidade; responsabilização dos profissionais da escola pela prestação de contas e assunção pelos profissionais escolares da competitividade e da lógica do mercado no interior da unidade escolar. Dedicou especial atenção às novas tarefas e ao currículo para profissionalizar e prover o docente com competências gerenciais, formando um professor-gestor.

Por esse viés, o professor gestor é instrumento essencial para a consolidação de um profissional de “novo tipo”, flexível, proativo, eficiente (SHIROMA, 2011) para manter a educação voltada aos interesses capitalistas. No caso do professor do AEE, que tem tanto a sua formação como a sua prática voltadas para a instrumentalização, a função de gestor da política de EE na perspectiva da inclusão nas escolas não ultrapassa o limite do “aprender a fazer”, mesmo porque “as proposições de políticas inclusivas para a educação especial preveem, para os alunos com necessidades educacionais especiais, um acesso de caráter restrito aos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade” (GARCIA, 2006, p. 306).

Considerando as inúmeras atribuições do professor de EE — que para a política em questão se trata do professor do AEE — e as indefinições sobre quem é esse profissional, levantamos a hipótese de que a política de EE vigente está constituindo um “professor multifuncional” que, em

meio a tantas funções, não apresenta a característica que entendemos ser fundamental no professor: ensinar os conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade.

4.3 AS ATRIBUIÇÕES DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL E A CONCEPÇÃO DO PROFESSOR MULTIFUNCIONAL: ESTRATÉGIA DE CONSOLIDAÇÃO DA POLÍTICA DE PERSPECTIVA INCLUSIVA

Com base nas reflexões desenvolvidas, podemos perceber que uma das consequências da atual política de EE é a descaracterização desse professor por meio das confusões conceituais que a representam, tais como: educação inclusiva e inclusão escolar, Educação Especial e Atendimento Educacional Especializado, professor de educação especial/professor especializado e professor do AEE ou professor das salas de recursos multifuncionais. Dessa forma, ao se mencionar o professor de EE, não se pode defini-lo, pois a própria política é constituída por conceitos que se contrapõem e possibilitam diversas interpretações.

Ao mesmo tempo em que o professor é descaracterizado de sua essência, isto é, o ensino, a ele são atribuídas inúmeras funções, como verificamos na Resolução CNE/CEB n. 4/2009. Essas atribuições dirigidas ao professor do AEE têm como enfoque a gestão da política de EE nas escolas e a mobilização de técnicas adaptadas para facilitar o convívio dos alunos com deficiência na escola regular. Com base nos documentos consultados, constatamos que, mesmo que historicamente o professor de EE não tenha o ensino como característica forte dentre suas funções, na política de EE na perspectiva inclusiva é retirado desse professor um horizonte de ensino, uma vez que ele está caracterizado como o instrumento da política na escola regular para o repasse de técnicas e para a gestão dessa política, sendo a ele negado o trabalho em favor da escolarização dos alunos da EE.

Qual é então o sentido de o aluno da EE migrar de uma escola ou classe especial para uma sala de aula regular? Não se trata de defender o atendimento segregado, pois admitimos que, historicamente, o conhecimento escolar não se fez presente nesse tipo de atendimento e sim no sistema educacional regular, mas a simples mudança de lócus e a redefinição do professor para o AEE não significa necessariamente o acesso ao conhecimento escolar pelos alunos da EE. No discurso político, a escola comum trabalha com o processo de ensino e aprendizagem, mas, hoje, observamos um direcionamento para o espontaneísmo, com abordagens multiculturalistas nas escolas e que pouco se preocupam

com o processo de escolarização dos alunos (DUARTE, 2001), o que fica ainda mais evidente quando se trata dos alunos da EE que estão envolvidos pelo discurso de socialização.

A partir das características do professor de EE na política de EE na perspectiva inclusiva, elaboramos o conceito de “professor multifuncional” na tentativa de explicar quem é esse sujeito. A análise sobre as atribuições a ele conferidas pela Resolução CNE/CEB n. 4/2009 e contidas no documento A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: a escola comum inclusiva permite supor que o professor de EE tem características de técnico que auxilia no manuseio de técnicas e recursos na sala de recursos multifuncionais e de gestor da política de inclusão na escola comum, sendo dele retirada a perspectiva de trabalhar com processo de ensino-aprendizagem em sua função. Por isso, tal conceito nos parece fértil para discutir e analisar a concepção de professor de EE subjacente às políticas de EE na perspectiva inclusiva.

Tais indicações podem ser relacionadas ao conceito de “superprofessor”, elaborado por Triches (2010, p. 164) ao analisar a formação no curso de pedagogia. Podemos sugerir que o professor de EE se enquadra nessa análise, porque, mesmo que atue de forma diferente na escola e tenha atribuições diferenciadas, parte desses profissionais é formada pelo mesmo currículo de graduação e atua no mesmo ambiente escolar, o que os tornam também alvo das políticas de formação de professores.

Ou seja, o professor é adotado como aquele que aplica, interpreta e se responsabiliza pelos papéis e pelas políticas. Via professor — a quem se procura controlar — almeja-se chegar às mudanças pretendidas, mesmo que seja só discursivamente ou nos números das avaliações da educação. Deparamo-nos com um movimento contraditório na construção de um *superprofessor* (TRICHES, 2010, p. 164).

Diante da predominância da formação continuada nas políticas de EE ao se tratar do professor e revendo como é descrita a sala de recursos multifuncionais, verificamos que dentre os objetivos dessa política está o de construir um “professor multifuncional”, que atenda todas suas atribuições de forma “qualificada” e acrítica. Assim, o professor de EE, além de sofrer com as mesmas mazelas do professor da sala de aula regular, tais como sobrecarga de trabalho e falta de condições na escola,

incorpora em seu cotidiano as indefinições sobre seu papel nas instituições de ensino, pois, ao mesmo tempo em que assume a responsabilidade pela implementação da política de EE, também é responsável pelo auxílio no uso dos recursos pelos alunos da sala de recursos multifuncionais. Cabe salientar que o trabalho do professor que atua nas salas de recursos multifuncionais pode ser desenvolvido com todos os tipos de deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidade/superdotação, diferentemente do trabalho antes realizado nas salas de recursos exclusivas a um tipo de deficiência.

No Decreto n. 6.571/2008, o professor é citado pela necessidade de sua formação, principalmente continuada e a distância, que, para as organizações multilaterais⁵³, é a forma mais viável economicamente de garantir uma formação que adapte esses professores aos moldes exigidos para tal política. Em seu estudo sobre as influências políticas da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) na formação de professores Maués (2011, p. 84) acentua:

A preocupação com o papel das escolas, com o conteúdo por elas transmitido, ganha centralidade na medida em que há um interesse de que a educação possa responder às exigências do mercado mundial. Nesse contexto a figura do professor é destacada e a formação desse profissional passa a ser motivo de preocupação de organismos internacionais que vêem nesse sujeito um elemento-chave na cadeia de produção do conhecimento necessário ao desenvolvimento da dita sociedade.

Essa constatação possibilita a inferência de que, junto com os propósitos da formação dos professores, no caso da EE, está a intenção de se produzir professores capazes de atuarem no AEE por meio de cursos precários, pois o foco não está na formação de um profissional capaz de atuar com o ensino e a aprendizagem dos alunos com deficiências, mas sim na estratégia de legitimar uma proposta por meio desses profissionais. A perspectiva inclusiva na Educação Especial tem sido responsável mais pela presença dos alunos da EE na escola de educação básica que pelo aprofundamento das aprendizagens desse público específico, visando ao ajustamento desse sujeito à sociedade. Nas produções acadêmicas

53 Podemos citar como exemplos a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e a Comissão Econômica para a América Latina e Caribe (CEPAL).

selecionadas no balanço de literatura, notamos ênfase na formação desse profissional como tática de aperfeiçoamento do seu trabalho. A maioria dos autores aceita a política de formação continuada e a distância no modelo do AEE, o que indica concordância com os documentos oficiais da política de EE na perspectiva inclusiva.

Na documentação consultada, a sala de recursos multifuncionais é, hoje, a materialização do AEE e espaço de atuação do professor de Educação Especial. Como afirma Garcia (2011, p. 76), “o lócus de atuação do professor de Educação Especial, e espaço privilegiado do AEE, foi denominado de salas de recursos multifuncionais [...]”. O professor é o sujeito que viabiliza a ação nessas salas, o que contribui para o aumento das suas inúmeras atribuições, caracterizando-se como “professor multifuncional”.

Silva (2008) pesquisou as salas de recursos multifuncionais na educação infantil, utilizando como referencial teórico as análises de Alves (2006)⁵⁴ sobre esse espaço e sobre o trabalho dos professores, e destacou que esses profissionais devem,

dentre as suas diversas atribuições: a) atender os ANEEs auxiliando-os em seu trabalho de superação das condições limitantes; b) ajudá-los

54 ALVES, Denise de Oliveira. **Sala de recursos multifuncionais**: espaço para atendimento educacional especializado. Brasília: MEC, 2006. A autora exerce grande influência na política de Educação Especial atual, haja vista que suas experiências de atuação incluem a coordenação geral da Coordenação de Articulação da Política de Inclusão do Ministério da Educação (2004-2008) e consultoria em organismos internacionais (UNESCO - PNUD - OEI) pela Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação (2009-2012). Entre os trabalhos técnicos realizados destacam-se: coordenação nacional do Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade; participação como membro titular e representante do Ministério da Educação nas seguintes comissões: Comitê Nacional de Políticas de Educação Básica (CONPEB); comissão organizadora da Conferência Nacional da Educação Básica (CONEB), integrante do grupo de trabalho designado para elaborar a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva/2008, representante do MEC nas missões de cooperação Brasil-Moçambique e Brasil-Suriname, com o objetivo de prestar assessoria técnica na área de educação especial aos governos de Moçambique e Suriname. Atua também como consultora do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) no Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). (Fonte: Currículo Lattes).

no estabelecimento de uma auto-imagem positiva, de uma visão de mundo realística; c) possibilitar sua aceitação pelo grupo e a autoaceitação; d) atuar em atividades de suplemento ou complemento curricular específico; e) colaborar com o professor da classe comum nas definições de estratégias pedagógicas a serem utilizadas; f) fazer com que os ANEEs participem de todas as atividades escolares; g) estimular e orientar a participação e envolvimento da família no processo educacional da criança e h) participar ativamente das reuniões pedagógicas (SILVA, 2008, p. 27).

Ao ressaltar essas ações, Silva (2008) aderiu à política de inclusão educacional proposta atualmente, pois tais atribuições estão contidas, com outras palavras, na Resolução CNE/CEB n. 4/2009, e considera que “não basta a implantação de serviços adicionais [...] há uma necessidade de reestruturação e de inovação. A PEA [Professora Especialista de Apoio] necessita ainda aguçar seu espírito investigativo e ser pesquisadora da sua própria prática” (SILVA, 2008, p. 168).

Na produção específica do campo, encontramos grande número de pesquisadores que atribuem o sucesso ou o fracasso da política de EE na perspectiva inclusiva ao professor responsável pela Educação Especial na escola regular. O sucesso está marcado pela permanência dos alunos público-alvo da Educação Especial na escola regular, e a função do professor de EE é proporcionar estratégias para essa permanência.

Dentro do campo de análise sobre as funções desse profissional, há duas ideias mais recorrentes: a de que o professor de EE deve atuar e concentrar seu trabalho de forma qualificada na sala de recursos multifuncionais, como facilitador nas técnicas e materiais que auxiliem no aprendizado dos alunos do AEE, conforme as características de deficiência; e a da defesa da necessidade de um professor generalista que deve atuar tanto nas salas de recursos multifuncionais como no suporte da inclusão dentro da escola. Para Baptista (2011, p. 5),

seria de se esperar que o profissional responsável pela educação especial devesse atuar em diferentes frentes, na assessoria e formação de colegas, como segundo docente em uma mesma sala de aula que o professor regente de classe,

no acompanhamento de famílias, como possível interlocutor com equipes externas à escola que se envolvem em atendimentos dirigidos ao aluno com deficiência.

Do ponto de vista desse autor, a perspectiva de um professor de Educação Especial generalista é muito mais rica e desafiadora.

Mais rica porque não se pauta na ‘reparação’ de um sujeito repleto de lacunas a serem corrigidas, mas deve investir nas redes de interação nas quais o sujeito-aluno participa, colocando seu conhecimento específico a serviço dessa rede e agindo mais sobre as interações do que sobre o sujeito-aluno (BAPTISTA, 2011, p. 5).

Para Baptista (2011), é muito mais interessante esse professor atuar de forma ampla na escola do que ficar na sala de recursos atendendo determinado tipo de deficiência. O autor afirmou que, além de limitar o potencial do profissional, esse trabalho em sala visa somente à deficiência do aluno e questionou: “Não será a sala de recursos o novo espaço de exclusão do aluno com deficiência?” (BAPTISTA, 2011, p. 10). De fato, não há como negar que se esse professor ficar centrado somente num tipo de deficiência, sua atuação se reduzirá a ensinar os recursos específicos para cada necessidade, transformando a sala de recursos multifuncionais no atendimento clínico da educação especial com trabalho focado na deficiência do aluno.

É importante observar que o lócus de atuação “sala de recursos”, o qual retira fisicamente o professor da sala de aula comum, e a função de “complementação ou suplementação curricular”, que aparece como distinta do “apoio pedagógico especializado”, descaracterizam a possibilidade de bidocência, de um trabalho mais orgânico à Educação Básica, de um planejamento mais coletivo e consequentemente de processos avaliativos que levem em conta a história do sujeito. Configura-se em menos apoio pedagógico especializado e em mais atendimento educacional especializado (GARCIA, 2011, p. 72).

O professor do AEE/sala de recursos multifuncionais, ao trabalhar somente com técnicas e materiais baseados nas deficiências dos alunos, distancia-se do caráter de complementar e/ou suplementar ao ensino regular, que é diferente do Apoio de Atendimento, remetendo à abordagem clínica nas escolas regulares. Nessa linha de raciocínio, o “apoio” se caracteriza como suporte escolar e o “atendimento” como auxílio no uso dos recursos técnicos para “superar as barreiras” postas por determinado tipo de deficiência.

Tais reflexões possibilitam elaborar a hipótese de que as salas de recursos estabelecem uma abordagem clínica nas escolas regulares, pela ênfase no trabalho com a deficiência e pela formação continuada dos professores que direciona suas práticas para esse tratamento. Mas, apesar de a abordagem médico-pedagógica prevalecer na formação continuada (MICHELS, 2006), os documentos que estabelecem a EE na perspectiva da educação inclusiva atribuem a esse professor atividades que ultrapassam a sala de recursos, como vimos na Resolução n. 4/2009. Com base nesses aspectos, questionamos: quem é esse professor? Seria ele o técnico que elabora e repassa os recursos com a expectativa de que esse aluno supere suas deficiências? Ou o gestor que implementa a política de inclusão educacional nas escolas por meio de atividades com a comunidade escolar?

Em meio a essas contradições, teóricos como Bueno (1999), Garcia (2011) e Michels (2011a) apontam para a falta de definição profissional, o que contribui para que a EE na perspectiva inclusiva não possibilite um reconhecimento sobre o papel desse professor nas escolas regulares. Prieto (2006) e Baptista (2011), por vias diferentes, corroboraram as proposições políticas ao mencionarem a necessidade da formação continuada para esses professores. Baptista (2011) divulgou a política de EE que está em vigor e não questionou o teor da formação desse profissional, vendo-o como uma espécie de gerenciador da política de inclusão nas escolas.

Muitos são os argumentos que disputam o que e como o professor de EE deve atuar na escola regular. Em suma, a maioria dos textos analisados privilegiou o professor generalista, que atua tanto nas salas de recursos multifuncionais como na gestão da inclusão, e apontou que o modelo de atuação específica para cada deficiência caracteriza uma visão segregada da EE. É importante salientar que esse professor é visto por muitos como quem atribuirá qualidade na educação das escolas. Um dos autores que mais difundem essa ideia é Baptista (2011, p. 10), para quem esse contexto de mudanças potenciais

mostra a importância do professor especializado em educação especial para que se garanta a existência de percursos escolares satisfatórios e desafiadores para os alunos com deficiência. Essa importância respalda-se na centralidade da sala de recursos como o dispositivo pedagógico prioritário na política de educação especial contemporânea, considerada sua característica de não substituição do espaço da sala de aula comum para a escolarização.

Esse é um dos exemplos das grandes controvérsias que existem no universo da EE e que permearam nossa pesquisa. Ao mesmo tempo em que muitos pesquisadores, como Lora (2000) e Redig (2010), avaliaram que o professor especializado em determinada deficiência tem uma qualidade melhor em seu atendimento, Prieto (2006) e Baptista (2011) enfatizaram a eficácia de um professor que contemple principalmente a intermediação da política de inclusão dentro da escola, gerenciando as demandas e conflitos com os professores, gestores e famílias.

A aproximação com os textos produzidos sobre o tema permite a percepção de que esse professor, além de trabalhar com todos os tipos de deficiência, tem em suas atribuições um leque de responsabilidades que expande sua função para fora da sala de aula. Não obstante essa discussão, Lora (2000) apresentou outra argumentação ao destacar a importância de o professor especializado dominar técnicas específicas de trabalho com determinada deficiência, pois isso delineará seu perfil de docente e especialista. Redig (2010, p. 32) apontou para o aparecimento, em sua pesquisa, da necessidade de formação continuada, ao dizer que todos os especialistas,

independente da modalidade de sua atuação, acreditam que o aluno com deficiência intelectual precisa estar “preparado” para ser incluído em uma turma comum, sobretudo no que tange à alfabetização. As participantes apontam, também, a importância da formação continuada e / ou em serviço para o atendimento educacional especializado. Elas colocam a dificuldade de interação com os professores do ensino regular e realização de adaptações curriculares adequadas, em especial, no II Segmento do Ensino Fundamental e Médio.

Ao analisarmos as atribuições destinadas aos professores de EE pela política de EE na perspectiva inclusiva nos deparamos com a necessidade de retomar as discussões sobre o lócus de atuação e sobre a formação exigida para tal função, porque esses três elementos que consideramos chaves de análise para compreender a concepção de professor de EE subjacente a essa política estão diretamente relacionados. A primeira indicação que possibilita explicar a relação entre o lócus, a formação e as atribuições é o deslocamento da política para o incentivo ao AEE. Assim, esses três eixos são direcionados para a consolidação desse atendimento e da concepção de Educação Especial divulgada pela política de perspectiva inclusiva.

Partimos do pressuposto de que a ação fundamental do professor é ensinar os conteúdos historicamente produzidos. No entanto, na análise dos trabalhos acadêmicos selecionados e na documentação consultada, constatamos o deslocamento da função do professor de EE para o professor do AEE. Verificamos que, hoje, ele é identificado pela política de EE na perspectiva inclusiva por meio de suas atribuições, que o configuram ora como um técnico do AEE, ora como um gestor da política na escola. Assim, esse professor se desloca de sua ação fundamental de ensinar e é projetado como um profissional a serviço da política de inclusão e um recurso para que ela se consolide, aproximando-se do que sugerimos ser o “professor multifuncional”.

5 DISPUTAS EM TORNO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Obviamente, não se evoca aqui o professor “perdido”, no entanto, é possível encontrar na luta contra essa lógica que se está implementando nas escolas. Há um professor que não quer morrer. E como proceder? O desafio é sermos capazes de criar a capacidade coletiva de nossa constituição como sujeitos históricos, capazes de apropriar-nos da dimensão pública da escola e do conhecimento como direito social, capazes de lutarmos pela socialização dos bens culturais e materiais (EVANGELISTA; SHIROMA, 2007, p. 539).

Iniciamos a última parte desta dissertação com a citação de Evangelista e Shiroma (2007) por considerarmos que a análise feita sobre o “professor obstáculo”, além de introduzir a discussão sobre a relação das organizações multilaterais com a política educacional brasileira, evidencia o papel dos professores como importante elemento de resistência a essa política, já que eles podem implementá-la ou se organizarem contra ela.

Ao longo da pesquisa de mestrado, tivemos a intenção de compreender a concepção de professor de Educação Especial subjacente à política de perspectiva inclusiva. Para tanto, destacamos três eixos que consideramos fundamentais para nossas análises: o lócus de atuação desse professor, a formação exigida para atuar em tal função e as atribuições destinadas a esse profissional. Na primeira leitura da documentação que elegemos para este estudo, esses três eixos nos chamaram a atenção por serem objetos de disputas na proposição da política de EE na perspectiva inclusiva.

Posteriormente, ao elaborarmos o balanço de produções acadêmicas, direcionamos nosso olhar para esses três elementos e constatamos que também os autores do campo específico privilegiaram abordagens sobre o lócus, a formação e as atribuições do professor de Educação Especial. É importante ressaltar que nenhuma produção selecionada em nosso balanço teve como objeto de análise esse professor, assim, cada eixo destacado nas produções nos auxiliou na compreensão sobre como essas pesquisas contribuem para a concepção de professor de EE nas políticas de perspectiva inclusiva.

Realizamos esse levantamento como opção metodológica com o objetivo de verificar como o professor de Educação Especial vem

sendo abordado pelos pesquisadores dessa temática. Nos doze trabalhos selecionados observamos que nenhum teve como foco de investigação o professor de EE; no entanto, fizeram parte do nosso balanço por abordarem esse professor no interior de suas pesquisas que tinham como objeto central a formação, as atribuições ou o lócus de atuação, ou ainda as reações subjetivas dos profissionais de EE em relação ao processo de inclusão dos alunos da EE nas escolas regulares. Num primeiro momento, elencamos todos os trabalhos selecionados e tentamos tecer algumas considerações acerca dessas produções, mas, no decorrer da pesquisa, percebemos quão significativo seria intercalar o discurso da política e as observações dos pesquisadores do campo específico. Por isso decidimos incluir análises qualitativas das produções do balanço ao longo do texto.

Essa decisão foi crucial para entendermos a dimensão de nosso trabalho e a importância de se compreender, primeiramente, a concepção desse profissional pela política. Na análise da documentação que compôs nosso estudo, tentamos captar todos os momentos em que o professor de EE foi mencionado e em que estavam destacados os três eixos de análise. Por isso, a opção de analisar o professor de EE por meio desses elementos foi o caminho que trilhamos para a compreensão desse profissional na política em questão.

No percurso da pesquisa sentimos a necessidade de entender com qual universo estávamos trabalhando, quais os locais em que está presente a Educação Especial, a quantidade e o tipo de formação dos professores que atuam com a EE. Recorremos aos microdados do Censo Escolar de 2012 com as seguintes perguntas: quantas escolas preencheram o Censo na modalidade Educação Especial substitutiva? Quantas turmas de Atendimento Educacional Especializado? Quantas classes especiais⁵⁵? Quantas matrículas em cada tipo de atendimento? Qual a quantidade de professores atuando na modalidade de Educação Especial substitutiva e no AEE? Qual a formação inicial desses professores? Quantos desses professores possuem formação continuada em Educação Especial?

Por meio dessas perguntas chegamos a um quantitativo interessante sobre o professor de EE que nos permite afirmar que, mesmo com a política de EE na perspectiva inclusiva preferindo o AEE nas

55 Não foi possível coletar os dados sobre as classes especiais porque o gabarito do Censo Escolar de 2012 não permite às escolas indicarem esse item, direcionando ao preenchimento nas opções de escolas de Educação Especial na modalidade substitutiva ou escolas regulares. No entanto, chegamos ao número de escolas regulares que preencheram a modalidade regular e também a modalidade Educação Especial substitutiva, o que supomos que seja o atendimento nas classes especiais no interior das escolas regulares.

escolas regulares, a quantidade de matrículas e professores ainda é maior no modelo substitutivo, demonstrando a disputa em torno da Educação Especial no país. Não tivemos a intenção de analisar os microdados como foco central do estudo, haja vista que seria outra pesquisa com outro recorte metodológico, mas considerando que esses números dizem muito a respeito da Educação Especial no contexto atual, utilizamos esses dados como complementares para ilustrar o campo no qual o professor de EE está inserido e a complexa relação entre as proposições políticas e a realidade nas escolas.

Na introdução deste trabalho buscamos levantar alguns pontos que julgamos de extrema importância para a consolidação de nosso objetivo de pesquisa, partindo do pressuposto de que o professor de EE faz parte do sistema educacional e estudar esse profissional é, de certa forma, aprofundar as análises sobre a educação e a função social da escola. Como afirma Cury (1995, p. 27), sob o ponto de vista da sociedade,

eliminar a totalidade significa tornar os processos particulares da estrutura social em níveis autônomos, sem estabelecer as relações internas entre os mesmos. Considerar a educação como processo particular da realidade, sem aceitar a própria totalidade, isto é, sua vinculação imanente às relações sociais, significa tomá-la como universo separado.

Nessa perspectiva, voltamos nosso olhar para a concepção de professor de EE, entendendo que era preciso compreender a função da escola na sociedade capitalista. Não tivemos a pretensão de problematizar o papel social da escola, mas sim destacar que a busca por esse conhecimento contribuiu para a condução de nossa análise sobre a concepção desse professor na política de EE na perspectiva inclusiva.

Tendo em vista a complexidade de se entender o papel da escola e da educação na atual conjuntura, consideramos importante ressaltar que partimos do princípio de que a função da escola é ensinar o conhecimento produzido historicamente e, por meio dele, proporcionar condições para que o aluno consiga refletir sobre a sociedade de forma crítica com vistas a transformá-la. Nesse sentido, concordamos com Duarte (1998, p. 17) quando ele elabora considerações sobre a teoria de Vigotski, que assume uma postura

radicalmente distinta daquela adotada pelo Construtivismo. Na perspectiva de Vigotski, a grande tarefa do ensino reside em transmitir para a criança aquilo que ela não é capaz de aprender por si só. Ele valoriza de forma altamente positiva a transmissão à criança dos conteúdos historicamente produzidos e socialmente necessários.

Diante do exposto, frisamos que o professor, nesse processo, tem a função de transmitir o conhecimento produzido e não apenas induzir a aprendizagem, como propõem os escolanovistas, por exemplo. A política de Educação Especial na perspectiva inclusiva, nesse ponto, corrobora tal teoria ao propor o professor de EE como um instrumento na consolidação da política em questão.

Procuramos ampliar nosso conhecimento sobre as significativas mudanças pelas quais passou a Educação Especial nos últimos 20 anos e que a transformaram em terreno de disputas. Podemos considerar que na EE na perspectiva inclusiva há dois momentos distintos. O primeiro, durante o governo FHC, quando a modalidade Educação Especial passou a ser prevista na LDBEN n. 9.394/96 como apoio à rede regular de ensino, além da oferta dos serviços segregados, como as escolas/instituições especializadas e as classes especiais. No segundo momento, essa modalidade de ensino perdeu espaço no discurso político para o Atendimento Educacional Especializado, desenvolvido nas salas de recursos multifuncionais no interior da escola regular.

No capítulo em que abordamos o lócus de atuação do professor de EE destacado pela política no período de 2001 a 2011, tivemos a intenção de compreender como a concepção de professor de EE pode ser delimitada pelo seu lócus de atuação. Na análise dos documentos que expressam essa política, constatamos que há um direcionamento para a presença da Educação Especial nas escolas regulares. No entanto, a LDBEN n. 9.394 permite, mesmo que extraordinariamente, o atendimento segregado nas escolas/instituições e classes especiais e abrange essa modalidade de ensino como apoio aos alunos público-alvo da EE matriculados na rede regular de ensino. Analisando a política de perspectiva inclusiva, marcada mais fortemente pelo documento relativo à Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, percebemos o silenciamento em torno dos espaços segregados, os quais tal política diz combater, e o encaminhamento privilegiado ao Atendimento Educacional Especializado no interior das escolas regulares.

A partir do exame dos dados extraídos do Censo Escolar de 2012, podemos afirmar que os serviços da Educação Especial estão fortemente concentrados em escolas e/ou instituições especializadas e no AEE e que, mesmo que o discurso político tenha disseminado a ideia de inclusão “total” dos alunos com deficiência nas escolas regulares, tais dados são indicativos de que há forte disputa nos espaços em que há o serviço da Educação Especial. Apesar de a política dar destaque às salas de recursos multifuncionais no AEE como lócus de atuação do professor de EE, há resistências em torno do atendimento segregado. Nesse aspecto, ressaltamos que até mesmo os autores selecionados no balanço de literatura acadêmica deram mais ênfase à análise sobre o AEE e as salas de recursos multifuncionais, tecendo algumas críticas pautadas na adaptação das escolas e dos professores para a implementação da proposta de inclusão escolar.

Em relação ao discurso político, podemos afirmar que atualmente o lócus privilegiado para a atuação dos professores de Educação Especial nas escolas regulares é o AEE por meio das salas de recursos multifuncionais e que há um silenciamento sobre outras formas presentes na educação nacional. Tal constatação remete às mudanças ocorridas na formação de professores, em particular os da EE, para atuarem nesse modelo específico de atendimento.

É importante salientar que, no final de 2011, o governo federal lançou o Decreto n. 7.611, que volta a incorporar ao discurso a possibilidade da matrícula dos alunos da EE nas escolas/instituições especializadas, retomando alguns elementos da LDBEN n. 9.394. Esse Decreto foi sucedido pela Nota Técnica n. 62/2011, que reafirma o compromisso do governo com a perspectiva inclusiva nas escolas regulares. No entanto, a formação de professores para o AEE e o direcionamento político para que a EE se consolide como AEE continuam em vigor. No atual momento histórico, podemos dizer que as disputas em torno do conceito de Educação Especial estão direcionando essa especificidade, ora como modalidade de ensino e substitutiva ao ensino regular, ora como atendimento e instrumento de suporte à escola comum. Portanto, a discussão sobre a formação foi crucial para compreender a concepção de professor de EE divulgado pela política.

No capítulo no qual propusemos o debate sobre como os documentos oficiais abordam a questão da formação dos professores que atuam nesse campo específico, sentimos a necessidade de pesquisar a formação do professor de EE no interior das políticas de formação de professores da educação básica, inserindo esse tema no âmbito da discussão sobre as reais intenções dessa política. Shiroma (2011),

Evangelista (2010) e Triches (2010) nos auxiliaram com a análise sobre a desintelectualização do professor, a reconversão docente e o superprofessor, respectivamente, possibilitando encontrar, no campo da formação do professor de EE, as determinações das organizações multilaterais. Michels (2006, p. 417) nos ajudou a compreender a formação do professor que atua com a EE como direcionamento para sua prática ao afirmar que, “quando a proposição de formação de professores para atender alunos com diagnóstico de deficiência se centra nas competências a serem desenvolvidas por esses profissionais, parece que se modifica tanto o papel do professor como o da escola”. Garcia (2011, p. 66) confirma

que o modelo de Educação Especial presente nas políticas de Educação Inclusiva no Brasil assume papel fundamental no direcionamento da formação de professores nessa modalidade educacional. Por outro lado, as mudanças atualmente propostas para as políticas de formação de professores no Brasil não favorecem o questionamento do modelo hegemônico para a Educação Especial.

Com as contribuições dessas autoras, percebemos que o professor é considerado elemento-chave para a implementação da política e a formação é determinante para a adaptação desse profissional. Os autores selecionados para compor o balanço de produções acadêmicas, em suma, afirmaram que é pela formação que se alcançará profissionais qualificados para atuarem com a EE nas escolas regulares.

Na LDBEN n. 9.394/96 o professor especializado é definido como aquele que, com formação de nível médio ou superior, comprove habilitação em EE, ou ainda, em nível de pós-graduação. Nesse período houve uma diferenciação já na formação inicial desses professores. Com as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia, lançadas em 2006, as habilitações foram extintas e a formação de professores de EE ficou restrita aos cursos de licenciatura em EE e aos cursos de pós-graduação. Nos documentos que corroboram a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, em vigor desde 2008, está claramente direcionada a formação do professor, não mais para a EE, mas para o AEE. A formação que possibilita a esse profissional o título de professor do AEE está no

âmbito da formação continuada e a distância, como afirma Borowsky (2010) ao analisar o curso de Aperfeiçoamento de Professores para o Atendimento Educacional Especializado.

Na análise dos documentos selecionados, constatamos que a concepção de professor de EE, pelo viés da formação, possibilita a separação em dois tipos de profissionais: o professor de EE e o professor do AEE, aos quais são dirigidos modelos de formação diferenciados que indicam substancialmente a atuação desses profissionais, como já observamos, por exemplo, no privilégio dado ao AEE pelas políticas de perspectiva inclusiva em vigor.

Mesmo que haja preferência pelo AEE, isso não elimina a existências dos serviços de EE nos ambientes segregados, mas demonstra o encaminhamento político para a efetivação da política de inclusão escolar que visa contribuir com o *slogan* “educação para todos”. O que observamos é o silenciamento em relação a esses ambientes e a valorização do atendimento nas salas de recursos multifuncionais, as quais visam ao trabalho técnico e de gestão da inclusão dentro do espaço escolar. O conhecimento específico da EE caracterizado por uma formação no modelo médico-pedagógico, como o do professor especializado previsto na LDBEN n. 9.394 e reforçado na Resolução CNE/CEB n. 2/2001, embora parcialmente incorporado, está perdendo espaço no discurso político em vigor, especialmente em face de uma valorização do conhecimento técnico dos manuseios de recursos adaptados, apoiado por um modelo de formação de curta duração direcionada a esse atendimento.

A discussão sobre a formação de um professor especialista e um professor generalista apontada por Bueno (1999), na atual conjuntura, é reforçada pelo conflito entre uma concepção de formação sem base pedagógica e o direcionamento para uma atuação generalista que, como afirma Baptista (2011), deve atuar nas salas de recursos multifuncionais e na gestão da inclusão na escola regular.

No decorrer desta pesquisa nos deparamos com uma diversidade de nomenclaturas para designar o professor que atua com os alunos da EE, mas, como já salientamos, tais diferenciações expressam a concepção de professor de EE. Os documentos que mais contribuíram para disseminar essas denominações foram a Resolução CNE/CEB n. 2/2001 e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. No Quadro 6 explicitamos a concepção de professor de EE no período proposto para o estudo.

Quadro 6 – As denominações do professor de EE, 2001-2011

2001		2008	
Professor especializado Formado em nível médio ou superior em Educação Especial e/ou especialização na área		Professor do AEE Formado no curso de aperfeiçoamento no Atendimento Educacional Especializado	
Formação		Formação	
Especialista Domínio específico em um tipo de deficiência	Generalista com incorporação do pedagógico Domínio do conhecimento específico e formação pedagógica	Professor multifuncional <ul style="list-style-type: none"> • Professor técnico • Professor gestor 	Generalista com incorporação da gestão Domínio genérico sobre todas as deficiências e gestão da inclusão na escola

Fonte: Elaborado a partir das informações levantadas durante a pesquisa

É importante acentuar que esses conceitos sobre o professor de EE não são estanques em cada período e demonstram o campo de disputas no qual esse professor está inserido.

Sobre a atuação desses professores, dedicamos um capítulo para a abordagem das atribuições a eles destinadas pela política de EE na perspectiva inclusiva durante os anos de 2001 a 2011. Ao adentrarmos nessa discussão, partimos do princípio segundo o qual as mudanças empreendidas no mundo do trabalho estão em conformidade com as demandas de um trabalhador de “novo tipo” (SHIROMA, 2011), flexíveis, empreendedores, polivalentes. Nesse contexto, podemos dizer que o deslocamento da denominação professor de EE para professor do AEE não é meramente uma mudança de nomenclatura. Nele está implícita a concepção de Educação Especial e, consequentemente, a função da EE no interior da escola regular.

Na análise dos documentos que fizeram parte de nossa pesquisa destacamos o Parecer CNE/CEB n. 17/2001, no qual consta que o professor especializado deve apoiar, complementar, suplementar e, extraordinariamente, substituir o ensino comum. Já o Parecer CNE/CEB n. 13/2009 privilegia a atuação dos professores

no AEE por meio das salas de recursos multifuncionais, que têm o caráter de complementar e/ou suplementar a escola regular. O Decreto n. 7.611/2011 não menciona como o professor de EE deve trabalhar; por isso, consideramos que as atribuições sugeridas pela política em foco ainda são as mencionadas na Resolução CEN/CEB n. 4/2009.

Essa Resolução atribui ao professor do AEE características que denominamos como técnicas e de gestão. As primeiras estão pautadas basicamente no ensino do uso de recursos e materiais adaptados para os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação na sala de aula comum. As atividades que relacionamos como de gestão estão embasadas na organização do processo de inclusão nas escolas regulares. Mesmo que a base dessa organização seja a lida com os recursos, é atribuída ao professor do AEE a responsabilidade de trabalhar com a comunidade escolar. O que Baptista (2011) chama de “uma ação para além do AEE” encontra suporte nas atribuições destinadas a esse profissional pela Resolução CNE/CEB n. 4/2009, que prevê um profissional capaz de trabalhar com as especificidades dos alunos da EE na sala de recursos multifuncionais e também ter uma ação voltada à articulação da política de inclusão dentro do ambiente escolar, mesmo que a Resolução paute essa gestão ainda nos recursos e materiais. Baptista (2011) propõe essa ação com perspectiva mais política na escola: o gerenciamento da proposta de inclusão escolar seria atribuída ao professor do AEE.

Com base nessas considerações, elaboramos o conceito de “professor multifuncional” para designar esse professor que por vezes é da EE e em outros momentos do AEE. O conceito de “professor multifuncional” surgiu primeiramente na leitura das inúmeras atribuições destinadas a esse profissional. Se com a LDBEN n. 9.394, o Parecer CNE/CEB n. 17/2001 e a Resolução CNE/CEB n. 2/2001 esse professor era identificado como especializado e tinha como funções, além de complementar, suplementar e substituir, também apoiar o ensino comum, hoje, com a política de EE na perspectiva inclusiva, principalmente a posterior ao documento de 2008, o professor de EE cedeu espaço no discurso político para o professor do AEE, o qual, como já afirmamos, tem características de técnico e gestor da política de inclusão na escola regular. Podemos então afirmar que o professor de EE não é o professor do AEE, pois ambos têm formação, lócus e atribuições diferenciadas. Assim, construímos o conceito de “professor multifuncional” para caracterizar um profissional que está envolto por confusões conceituais sobre a Educação Especial e pelas consequências delas para o seu trabalho. Com a ênfase dada

ao AEE nos últimos anos, o professor é denominado professor do AEE e suas atribuições o caracterizam como um instrumento da política em questão, pois esse professor não trabalha na perspectiva da escolarização dos alunos da EE, ficando na escola regular como um suporte da perspectiva inclusiva.

Como indicam Antunes e Alves (2004, p. 339), “o mundo do trabalho atual tem recusado os trabalhadores herdeiros da ‘cultura fordista’, fortemente especializados, que são substituídos pelo trabalhador ‘polivalente e multifuncional’ da era toyotista”. O enquadramento profissional, nessas condições, possibilita ao capital atribuir aos trabalhadores a responsabilização pelos resultados do processo produtivo. No caso do “professor multifuncional”, é possível caracterizá-lo no âmbito da concepção da política de EE na perspectiva inclusiva sobre ele. Em primeiro lugar, esse conceito destaca a função de um professor sem a preocupação com a escolarização dos alunos da EE. Em segundo, as atribuições a ele destinadas o distanciam ainda mais do trabalho com o conhecimento específico, ficando sua ação voltada ao trabalho com os recursos e materiais adaptados. E em terceiro lugar, consideramos que as mudanças ocorridas na função desse professor, e não coincidentemente na sua nomenclatura, indicam a adaptação ao novo perfil profissional com vistas a se adequar às mudanças do mundo do trabalho.

Nesse contexto, a escola é um importante espaço para que se garantam futuros trabalhadores moldados para atender às necessidades e exigências do mercado de trabalho, e o professor exerce fundamental influência nesse processo. O conceito “multifuncional” indica um professor que está na escola, aberto para as recomendações e interferências das organizações em prol do capital e que, segundo tais direcionamentos, pode atuar com técnicas ou com a gestão para facilitar a adaptação dos alunos “excluídos” da escola regular com a intenção, por exemplo, de “inserir-los” no mercado de trabalho. Propõe-se a esse professor uma formação aligeirada e de pouca consistência teórica.

Concordamos com Freitas (2012, p. 387) quando ele argumenta:

É fundamental nos contrapormos à hipocrisia que prega ser possível estarmos “todos juntos pela educação”, quando os interesses hegemônicos dos empresários reduzem a educação a produzir o trabalhador que está sendo esperado na porta das empresas [...] A educação de qualidade tem que ser mais que isso.

A confusão de nomenclaturas sinaliza a concepção de Educação Especial que está em disputa e, intrinsecamente, a concepção de educação que está sendo proposta.

Tanto na LDBEN n. 9.394 como no Parecer CNE/CEB n. 17/2001 e na Resolução CNE/CEB n. 2/2001, o professor especializado é aquele que tem a formação de nível médio ou superior, ou ainda pós-graduação em Educação Especial; pode atuar em escolas especializadas, classes especiais, classes hospitalares, como itinerante e na escola regular; sua função está embasada no trabalho com os alunos da Educação Especial na complementação ou suplementação curricular e, por vezes, substituição do ensino regular e apoio na escola comum. É um profissional especializado no campo específico para trabalhar com a modalidade de Educação Especial e, assim, esse modelo de professor está na perspectiva política que permite a segregação tanto dos alunos público-alvo da EE como do próprio professor no sistema de ensino, deixando a Educação Especial caminhar em paralelo ao ensino regular.

Na proposta indicada pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e, subsequentemente, pelo Decreto n. 6.571/2008, pelo Parecer CNE/CEB n. 13/2009, pela Resolução CNE/CEB n. 4/2009 e pelo documento A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: a escola comum inclusiva, de 2010, o professor de EE é pouco mencionado, sendo substituído pelo professor do AEE. Este precisa ter formação em licenciatura e/ou curso de aperfeiçoamento no AEE, seu locus de atuação é a sala de recursos multifuncionais e suas atribuições são exclusivamente de complementação e suplementação ao ensino regular. Tais indicações nos permitem dizer que a concepção de professor de EE presente nesses documentos direciona para o AEE, tornando esse professor mais um instrumento da política de EE na perspectiva inclusiva.

O professor de EE e o professor do AEE são profissionais diferentes; no entanto, nos documentos posteriores a 2008 o professor de EE não é mencionado, cedendo lugar para o professor do AEE no discurso político. Como podemos observar, a formação não é a mesma, o locus de atuação também pode ser diferente e as atribuições são distintas. Constatamos que há um silenciamento em torno dos professores de EE e uma exaltação ao professor do AEE, o que conduz à inferência de que na perspectiva de educação inclusiva o Atendimento Educacional Especializado está sobreposto à modalidade Educação Especial.

Tal silenciamento deve ser ressaltado, pois evidencia a concepção de EE para a política em vigor e, consequentemente, a concepção de professor de EE. Podemos afirmar que a política em questão indica o

professor generalista, que deve atuar nas salas de recursos multifuncionais e na gestão dos recursos da política de inclusão na escola regular, confirmando assim a característica de “professor multifuncional” que, mesmo exercendo diversas tarefas técnicas, a ele não é atribuída a escolarização dos alunos da EE. Afirmamos assim a constatação de Garcia (2006, p. 306) de que “as proposições de políticas inclusivas para a educação especial preveem, para os alunos com necessidades educacionais especiais, um acesso de caráter restrito aos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade”.

Durante o desenvolvimento de nossa pesquisa percebemos a estreita relação entre os eixos que elencamos para auxiliar na análise da concepção de professor de EE. Quando abordamos o lócus de atuação, necessariamente precisamos entender que, para atuar na EE ou no AEE, a formação é direcionada, assim como as atribuições para determinado tipo de atendimento. Ao elaborarmos análises sobre um eixo específico era determinante entendermos a relação com os outros dois. Nesse movimento, reconhecemos os três eixos como fundamentais na definição do nosso objetivo de pesquisa.

Em três capítulos nos quais abordamos os eixos de análise, tentamos compreender a concepção de professor de EE que está subjacente na política de EE na perspectiva inclusiva e todos apontam a disputa em torno do professor de EE e da própria Educação Especial. Ao propormos a discussão sobre o lócus de atuação direcionado pela documentação durante os anos de 2001 a 2011, percebemos que há uma concentração de interesses para que a Educação Especial tenha seu espaço garantido nas escolas e/ou instituições especializadas ou ser exclusivamente no AEE nas escolas regulares. A preferência pelo AEE nos documentos que sustentam a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva desloca, além do seu campo de atuação, sua formação dirigida a esse atendimento e sua atribuição para consolidar o projeto político em questão, no qual fica subentendido o interesse de agregar esforços para atender as indicações das organizações multilaterais, como a proposta de “educação para todos”. Por um curto período, o discurso hegemônico era o da consolidação do projeto de incluir todos os alunos da modalidade EE na escola regular com a estratégia do AEE, mas, com o Decreto n. 7.611/2011 e a política de EE na perspectiva inclusiva, voltou-se a considerar a existência das escolas/instituições especializadas. Tal fato é mais um indício da tensão que existe no campo da Educação Especial e, consequentemente, na concepção de professor de EE.

O professor de EE, mesmo sendo definido de diversas formas durante o período proposto para nosso estudo, tem papel crucial

para a implementação da política. Historicamente, o trabalho desse profissional vem sendo considerado como parte separada do ensino regular, a exemplo dos atendimentos segregados. A política de formação o direciona para o atendimento clínico da deficiência, sem considerar a base pedagógica. Mais recentemente, esse professor vem enfrentando um processo de exclusão dentro da própria escola regular porque, como observamos nos trabalhos de Michels, Carneiro e Garcia (2012) e Schreiber (2012), há pouca articulação do professor do AEE com o professor da sala de aula comum, tornando isolado o trabalho desse professor no interior da escola.

Consideramos que privilegiar o estudo sobre o professor de EE foi um esforço para contribuir com as discussões do campo específico. Nosso objetivo foi pesquisar o professor e o que se relaciona a ele na política de EE na perspectiva inclusiva. Os três eixos foram destacados para ajudar na compreensão desse sujeito no interior da política. Atualmente esse profissional sofre os efeitos de sua formação deslocada para o incentivo à formação continuada a distância, percebe seu lócus de atuação desaparecendo dos discursos políticos e o deslocando para uma atuação no interior das escolas regulares, e ainda sua ação fortemente marcada pela instrumentalização de técnicas e materiais adaptados para o auxílio à sala de aula regular e pela função de gestor dessa política na comunidade escolar. O interesse em estudar o professor de EE nos levou a investigar a concepção da política de Educação Especial e tentar compreender o papel da escola no âmbito da sociedade capitalista.

Ao longo deste trabalho tentamos mostrar as disputas em torno do professor de EE e constatamos que os três eixos de análise — lócus, formação e atribuições — fazem parte do litígio que envolve a Educação Especial na perspectiva inclusiva e também o professor de EE. Se a concepção hegemônica sobre o professor de EE está na ênfase ao AEE, podemos dizer que a aquisição dos conhecimentos historicamente produzidos não é importante para tal política.

Buscar compreender a concepção de professor de EE nos fez perceber as disputas travadas em torno desse profissional no processo de consolidação da política de perspectiva inclusiva. Embora os documentos posteriores a 2008 considerem o AEE como alternativa à EE nos espaços segregados, o AEE não contribui efetivamente para a escolarização dos alunos, haja vista que tem seu trabalho limitado às salas de recursos multifuncionais com as técnicas de materiais e recursos e, como vimos anteriormente, mesmo que no discurso político se coloque a intenção de estabelecer diálogo entre o professor do AEE e os professores das salas de aula comum, essa abordagem se dá pelo repasse dessas técnicas. Podemos

então dizer que o professor de EE é caracterizado como um instrumento da política de perspectiva inclusiva.

O professor de EE, nos documentos que expressam a perspectiva da EE inclusiva, tem o papel de contribuir para a manutenção do projeto hegemônico de educação, porque é ele quem adapta os alunos da EE à escola regular e, conseqüentemente, ao sistema produtivo.

Entretanto, em meio às insistências em manter uma escola articulada aos interesses do capital, é importante considerar que há organização dos professores contrários a essas determinações e discussão de propostas contra-hegemônicas a esse modelo de sociedade. Como enfatizam Evangelista e Shiroma (2007, p. 539), “é necessário que nós, professores, rejeitemos o projeto social excludente em andamento eclipsado pelo brilho envolvente do lema ‘Educação para Todos’. Arriscamo-nos a dizer que preferimos ser, concretamente, professores obstáculos”.

Por tudo isso, consideramos que novas pesquisas sobre os professores que atuam com os alunos da EE se fazem necessárias para a compreensão da função da EE e da escola regular na sociedade capitalista.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Ricardo; ALVES, Giovanni. As mutações no mundo do trabalho na era da mundialização do capital. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, v. 25, n. 87, p. 335-351, maio/ago. 2004.

BAPTISTA, Cláudio Roberto. Ação pedagógica e educação especial: para além do AEE. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL, 4., 2011, Nova Almeida, ES. **Anais...** Nova Almeida, ES, 2011. 1 CD-ROM.

BOROWSKY, Fabíola. **Fundamentos teóricos do curso de aperfeiçoamento de professores para o atendimento educacional especializado (2007): novos referenciais?** 2010. 140 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2010.

BOROWSKY, Fabíola. Políticas de educação inclusiva e formação de professores: fundamentos teóricos. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL, 4., 2011, Nova Almeida, ES. **Anais...** Nova Almeida, ES, 2011. 1 CD-ROM.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 27 dez. 1961. p. 20.

_____. **Lei nº 5.692**, de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus. Brasília, DF, 1971.

_____. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. 292 p.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. 36 p.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer nº 17, de 3 de julho de 2001. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 17 ago. 2001a. Seção 1, p. 46.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 2, de 11 de setembro de 2001. Institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 14 set. 2001b. Seção 1, p. 39-40.

_____. Ministério da Educação. Secretária de Educação Especial. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília, DF: MEC; SEESP, 2001c.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. Conselho Pleno. Resolução nº 1, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 9 de abr. 2002. Seção 1, p. 31.

BRASIL. **Decreto nº 5.296**, de 02 de dezembro de 2004. Regulamenta as Leis nos 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Brasília, DF, 2004.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Educação Inclusiva: direito à diversidade**. Brasília, DF: MEC; SEESP, 2005.

_____. Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB, regulamenta a Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 14 nov. 2007a.

_____. Ministério da Educação. **Portaria n. 555**, de 05 de junho de 2007. Institui Grupo de Trabalho para rever e sistematizar a Política Nacional de Educação Especial. Brasília, DF: MEC, 2007b.

_____. Ministério da Educação. Portaria Normativa nº 13, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a criação do “Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais”. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 abr. 2007c.

_____. **Política nacional de educação especial na perspectiva inclusiva.** Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008a.

_____. Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008. Dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 18 set. 2008b.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. **Diário Oficial da Educação**, Brasília, DF, 5 out. 2009a. Seção 1, p. 17.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer nº 13, de 3 de junho de 2009. Diretrizes Operacionais para o atendimento educacional especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 24 set. 2009b.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Especial. **Marcos político-legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília, DF: SEESP, 2010.

_____. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 18 nov. 2011a.

_____. Ministério da Educação. **Nota técnica nº 62**, de 8 de dezembro de 2011. Orientações aos Sistemas de Ensino sobre o Decreto nº 7.611/2011. Brasília, DF: MEC/SECADI, 2011b.

BRASIL. Decreto nº 7.690, de 2 de março de 2012. Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções Gratificadas do Ministério da Educação. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2 mar. 2012a.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar**: caderno de instruções. Brasília, DF: MEC; INEP, 2012b.

BUENO, José Geraldo Silveira. **Educação especial brasileira: integração/segregação do aluno diferente**. São Paulo: EDUC, 1993.

_____. Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: generalista ou especialista. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Piracicaba, SP, v. 3, n. 5, p. 7-25, 1999.

_____. As políticas de inclusão escolar: uma prerrogativa da educação especial? In: BUENO, José Geraldo Silveira; MENDES, Geovana Mendonça Lunardi; SANTOS, Roseli Albino (org.). **Deficiência e escolarização: novas perspectivas de análise**. Araraquara-SP: Junqueira & Marin; Brasília-DF:CAPES, 2008. p. 43-63.

_____. **Educação especial brasileira: questões conceituais e de atualidade**. São Paulo: EDUC, 2011.

BUENO, José Geraldo Silveira; MARIN, Alda Junqueira. Crianças com necessidades educativas especiais, a política educacional e a formação de professores: dez anos depois. In: BAPTISTA, Cláudio Roberto; CAIADO, Kátia Regina Moreno; JESUS, Denise Meyrelles. **Professores e educação especial: formação em foco**. Porto Alegre: Mediação, 2011. p. 111-130. 2 v.

CARNEIRO, Maria Sylvia ; MICHELS, Maria Helena; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. O caráter conservador da perspectiva inclusiva na educação especial: as salas multimeios na rede municipal de Florianópolis. **Revista Cocar (UEPA)**, v. 6, p. 17-28, 2012.

CARTOLANO, Maria Teresa Penteadó. Formação do educador no curso de pedagogia: a educação especial. **Cadernos Cedes**, Campinas, SP, v. 46, p. 29-40, set. 1998.

CHAVES, Orlando Pulido. Programa Escuela Nueva (Programa Escola Nova). **Gestrado** – dicionário de verbetes. Universidade Federal de Minas Gerais. Disponível em: <www.gestrado.org/>. Acesso em: 12 maio 2013.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

DORZIAT, Ana. O profissional da inclusão escolar em foco. In: **REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO**, 33., 2010, Caxambu. **Anais...** Caxambu: Anped, 2010. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT15-6086--Int.pdf>>. Acesso em: 13 set. 2011.

DUARTE, Newton. Concepções afirmativas e negativas sobre o ato de ensinar. **Cadernos Cedes**, Campinas, SP, v. 44, p. 85-106, 1998.

_____. As pedagogias do “aprender a aprender” e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. In: **REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO**, 24., 2001, Caxambu. **Anais...** Caxambu: Anped, 2001.

_____. A contradição entre a universalidade da cultura humana e o esvaziamento das relações sociais: por uma educação que supere a falsa escolha entre etnocentrismo ou relativismo cultural. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, p. 607-618, 2006.

_____. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?** Quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

EVANGELISTA, Olinda. Políticas educacionais, privatização e formação do professor no Brasil. In: LIMA, Antonio Bosco de; VIRIATO, Edaguimar Orquiza (Org.). **Política educacional e qualificação docente**. Cascavel, PR: Assoeste, 2001. p. 13-30.

_____. **Apontamentos para o trabalho com documentos de política educacional**. 2008. Roteiro de trabalho do Mini-curso oferecido durante a 31ª Reunião Anual da ANPED, GT 15 de Educação Especial, Caxambu, 19-22 de outubro de 2008. Mimeo.

EVANGELISTA, Olinda; TRICHES, Jocemara. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia: docência, gestão e pesquisa. In: ANPED SUL, 7., 2008, Itajaí. **Anais...** Itajaí, SC: UNIVALLI, 2008. 1 CD-ROM.

EVANGELISTA, Olinda. Política de formação docente no governo Lula (2002-2010). In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL RED ESTRADO,

8., 2010, Lima. **Anais...** Lima/Peru: Universidad de Ciencias y Humanidades, 2010. p. 1-14.

EVANGELISTA, Olinda; MICHELS, Maria Helena; SHIROMA, Eneida. O. Quatro teses sobre a política de formação de professores. In: GENTIL, Heloisa Salles; MILCHELS, Maria Helena (Org.). **Práticas Pedagógicas: política, currículo e espaço escolar**. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2011. p. 10-28.

FERREIRA, Júlio Romero. Notas sobre a evolução dos serviços de educação especial no Brasil. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 1, p. 101-106, 1992.

FERREIRA, Simone de Mamann. **Análise da política do Estado de Santa Catarina para a educação especial por intermédio dos serviços: o velho travestido de novo?** 2011. 246 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, SC, 2011.

FONTES, Virginia. **O Brasil e o capital-imperialismo: teoria e história**. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2010.

FRANÇA, Marileide Gonçalves. **No entrelaçar das complexas tramas políticas e sociais da inclusão escolar: o trabalho do professor de educação especial**. 2008. 356 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória, ES, 2008.

FREITAS, Luiz Carlos de. A internalização da exclusão. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, v. 23, n. 80, p. 301-327, set. 2002.

_____. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr./jun. 2012.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Exclusão e/ou desigualdade social? Questões teóricas e político-práticas. **Cadernos de Educação**, Pelotas, RS, n. 37, p. 417-442, set./dez. 2010.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. **Formas organizativas do trabalho pedagógico na política educacional brasileira para a educação especial**. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 28.,

2005, Caxambu. **Anais...** Caxambu, MG: Anped, 2005. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/28/inicio.htm>>. Acesso em: 13 set. 2011.

_____. Políticas para a educação especial e as formas organizativas do trabalho pedagógico. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, SP, v. 12, n. 3, p. 299-316, set./dez. 2006.

_____. Política nacional de educação especial nos anos 2000: a formação de professores e a hegemonia do modelo especializado. In: BAPTISTA, Cláudio Roberto; CAIADO, Kátia Regina Moreno; JESUS, Denise Meyrelles de. **Professores e educação especial: formação em foco**. Porto Alegre: Mediação, 2011. p. 65-78. 2 v.

_____. Política de educação especial na perspectiva inclusiva e a formação docente no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 52, p. 101-119, jan./mar. 2013.

GRAMSCI, Antônio. **A concepção dialética da história**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1989.

JANNUZZI, Gilberta de Martino. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. **A deficiência mental na voz das professoras**. 1993. 79 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal do Mato Grosso do Sul. Campo Grande, MS, 1993.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães; OLIVEIRA, Regina Teresa Cestari de. Aspectos da legislação educacional brasileira no atendimento a alunos com necessidades educacionais especiais. **Intermeio: Revista do Mestrado em Educação - UFMS**, Campo Grande, MS, v. 3, n. 6, p. 4-11, 2000.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães; ARRUDA, Elcia Esnarriaga de; SANTOS, Mariele Moreira. Políticas de inclusão: o verso e o reverso de discursos e práticas. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL, 2., Vitória, 2006. **Anais...** Vitória: UFES, 2006. 1 CD-ROM.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães; RODRIGUES, Ana Paula

Neves; LEIJOTO, Camila Pereira. Possibilidades e alcances dos processos de formação continuada: um estudo de caso. In: BAPTISTA, Cláudio Roberto; CAIADO, Kátia Regina Moreno; JESUS, Denise Meyrelles de. **Professores e educação especial: formação em foco**. Porto Alegre: Mediação, 2011. p. 143-158. 1 v.

LEHER, Roberto. Educação no capitalismo dependente ou exclusão educacional? In: SILVA, Vandeí Pinto de; MILLER, Stela; MENDONÇA, Sueli Guadalupe de Lima. **Marx, Gramsci e Vigotski: aproximações**. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2009. p. 223-251.

_____. Educação no governo Lula da Silva: a ruptura que aconteceu. In: MAGALHÃES, João Paulo de Almeida (Org.). **Os anos Lula: contribuições para um balanço crítico 2003-2010**. Rio de Janeiro: Garamond, 2010. p. 369-412.

LEHMKUHL, Márcia de Souza. **Educação especial e formação de professores em Santa Catarina**: vertentes médico-pedagógica e psicopedagógica como base da formação continuada. 2011. 292 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, SC, 2011.

LINO, Débora Maria de Paula. **O professor de educação especial frente às políticas públicas de educação inclusiva**: um estudo sobre identidade. 2006. 58 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Faculdade de Ciências Humanas e da Saúde, Pontifícia Universidade Católica. São Paulo, 2006.

LORA, Tomázia Dirce P. **Professores especializados no ensino de deficientes visuais**: um estudo concentrado nos papéis e competências. 2000. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2000.

MALANCHEN, Júlia. **As políticas de formação inicial a distância de professores no Brasil**: democratização ou mistificação? 2007. 237 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, SC, 2007.
MAUÉS, Olgaídes Cabral. Reformas internacionais da educação e formação de professores. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 118, p. 89-117, mar. 2003.

_____. A política da OCDE para a educação e a formação docente. A nova regulação? **Educação**, Porto Alegre, RS, v. 34, n. 1, p. 75-85, jan./abr. 2011.

MELETTI, Sílvia Márcia Ferreira. APAE educadora e a organização do trabalho pedagógico em instituições especiais. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 31., 2008, Caxambú. **Anais...** Caxambu, MG: Anped, 2008.

MELETTI, Sílvia Márcia Ferreira; BUENO, José Geraldo Silveira. Escolarização de alunos com deficiência: uma análise dos indicadores sociais no Brasil. In: ENCONTRO INTERINSTITUCIONAL DE PESQUISA: Políticas Públicas e Escolarização de Alunos com Deficiência, 1., 2010, Londrina. **Anais...** Londrina, PR: UEL, 2010.

MENDES, Enicéia Gonçalves. Perspectivas para a construção da escola inclusiva no Brasil. In: PALHARES, Marina Silveira; MARINS, Simone. **Escola inclusiva**. São Carlos: EdUFSCar, 2002.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MICHELS, Maria Helena. **A formação de professores da educação especial na UFSC (1988-2001)**: ambiguidades estruturais e a reiteração do modelo médico-psicológico. 2004. Tese (Doutorado em Educação: história, política, sociedade) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica. São Paulo. 2004.

_____. Paradoxos da formação de professores para a educação especial: o currículo como expressão da reiteração do modelo médico-psicológico. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, SP, v. 11, n. 2, p. 255-272, maio/ago. 2005.

_____. Gestão, formação docente e inclusão: eixos da reforma educacional brasileira que atribuem contornos à organização escolar. **Revista Brasileira de Educação**, Marília, SP, v. 11, n. 33, p. 406-423, set./dez. 2006.

_____. O instrumental, o generalista e a formação à distância: estratégias para a reconversão docente. In: BAPTISTA, Cláudio Roberto; CAIADO, Kátia Regina Moreno; JESUS, Denise Meyrelles

de. **Professores e educação especial**: formação em foco. Porto Alegre: Mediação, 2011a. p. 79-90. 2 v.

_____. O que há de novo na formação de professores para a Educação Especial? **Revista Educação Especial**, Santa Maria, RS, v. 24, n. 40, p. 219-232, maio/ago. 2011b.

MIRANDA, Marília de Gouvêa. Sobre tempos e espaços da escola: do princípio do conhecimento ao princípio da socialidade. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, SP, v. 26, n. 91, p. 639-651, maio/ago. 2005.

MONTAÑO, Carlos; DURIGUETTO, Maria Lúcia. **Estado, classe e movimento social**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley (Org.). **A nova pedagogia da hegemonia**: estratégias do capital para educar o consenso. São Paulo: Xamã, 2005.

PADILHA, Adriana Cunha. Trabalho de professores de educação especial: análise sobre o profissionalismo docente. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL, 6., 2010, Nova Almeida. **Anais...** Nova Almeida, ES: SNPEE, 2011. 1 CD-ROM.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Resolução nº 3.600**, de 18 de agosto de 2011. Resolve autorizar a alteração da denominação das escolas especiais para escolas de educação básica, modalidade educação especial. Curitiba, PR, 18 ago. 2011.

PINTO, Geraldo Augusto. **A organização do trabalho no século 20**: taylorismo, fordismo e toyotismo. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

PRIETO, Rosângela Gavioli. Professores especializados de um centro de apoio: estudos sobre saberes necessários para a sua prática. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL, 2., 2006, Vitória. **Anais...** Vitória, ES: UFES, 2006. 1 CD-ROM.

REDIG, Annie Gomes. **Ressignificando a educação especial no contexto da educação inclusiva**: a visão dos professores especialistas.

2010. 184 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2010.

ROPOLI, Edilene Aparecida et al. **A educação especial na perspectiva da inclusão escolar: a escola comum inclusiva**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2010. (Coleção A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar, 1 v.).

SAVIANI, Dermeval. Sistemas de ensinos e planos de educação: o âmbito dos municípios. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, ano 20, n. 69, p. 119-136, dez. 1999.

_____. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2010.

SAVIANI, Dermeval; LOMBARDI, José Claudinei; SANFELICE, José Luís (Org.). **Capitalismo, trabalho e educação**. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

SANTA CATARINA. Fundação Catarinense de Educação Especial. **Relatório Estatístico da Educação Especial no Estado de Santa Catarina**. Florianópolis, 2011. Disponível em: <<http://www.fcee.sc.gov.br>>. Acesso em: 12 maio 2013.

SCHREIBER, Dayana Valéria Folster Antônio. **Política educacional, trabalho docente e alunos da modalidade educação especial: um estudo nos anos iniciais do ensino fundamental**. 2012. 239 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2012.

SHIROMA, Eneida Oto. A outra face da inclusão. **Teias**, Rio de Janeiro, ano 2, n. 3, jan./jun. 2001.

_____. Política de profissionalização: aprimoramento ou desintelectualização do professor? **Intermeio: Revista do Mestrado em Educação**, Campo Grande, MS, v. 9, n.17, p. 64-83, 2003.

_____. A formação do professor-gestor nas políticas de profissionalização. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 7, n. 2, p. 1-20, ago. 2011.

SHIROMA, Eneida Oto; EVANGELISTA, Olinda. Profissionalização do magistério e construção de um novo perfil docente. In: COLÓQUIO CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO, 5., 2004, Lisboa. **Separata de Resumos**. Lisboa: Universidade Lusófona, 2004.

SHIROMA, Eneida Oto; EVANGELISTA, Olinda. Professor: protagonista e obstáculo da reforma. **Educação e Pesquisa**, v. 33, n. 3, p. 531-541, set./dez. 2007.

SHIROMA, Eneida Oto; CAMPOS, Roselane Fátima; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. **Perspectiva**, Florianópolis, SC, v. 23, n. 2, p. 427-446, jul./dez. 2005.

SIEMS, Maria Edith Romano. Professores de educação especial: profissionalidade docente e constituição identitária. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 32., 2009, Caxambu. **Anais...** Caxambu: Anped, 2009. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/32/inicio.htm>>. Acesso em: 13 set. 2011.

SILVA, Rosemary Guillardida. **O professor especialista da sala de recursos multifuncionais e a qualidade na educação infantil**: uma aproximação possível. 2008. 195 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília. Brasília, DF, 2008.

TEZZARI, Mauren Lúcia. O professor de educação especial: novos contextos, novas demandas e novos contornos de atuação em uma perspectiva pedagógica. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL, 4., 2008, Gramado. **Anais...** Gramado, RS: UNIMEP, set. 2008. 1 CD-ROM.

TRICHES, Jocemara. **Organismos multilaterais e curso de pedagogia**: a construção de um consenso em torno da formação de professores. 2010. 272 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2010.

THOMPSON, Edward Palmer. **Miséria da teoria ou um planetário de erros**. Tradução de Waltensir Dutra. Rio de Janeiro: Zahar, 2009. UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**:

satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien: UNESCO, 1990.

_____. **Declaração de Salamanca:** sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. Salamanca, 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 10 set. 2011.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. **Projeto Político Pedagógico do curso de licenciatura em Educação Especial.** Disponível em: <<http://w3.ufsm.br/edespecial>>. Acesso em: 16 mar. 2013.

WOOD, Ellen Meiksins. **Democracia contra o capitalismo:** a renovação do materialismo histórico. Tradução de Paulo César Castanheira. São Paulo: Boitempo, 2001.

APÊNDICES

Continuação APÊNDICE A

UF	ESCOLAS	%	TURMAS	%	MATRÍCULAS		
RJ	490	11,76%	1.803	6,46%	13.735	2.170	7,36%
RN	1	0,02%	3	0,01%	25	5	0,02%
RO	30	0,72%	246	0,88%	2.113	340	1,15%
RS	364	8,74%	2.307	8,27%	15.700	2.263	7,67%
SC	93	2,23%	210	0,75%	1.295	291	0,99%
SE	34	0,82%	123	0,44%	1.109	144	0,49%
SP	644	15,45%	6.632	23,78%	48.419	5.915	20,06%
TO	33	0,79%	480	1,72%	2.331	361	1,22%
Total	4.167	100%	27.890	100%	199.656	29.489	100%
% na							
relação							
com							
N*							
		1,55%		1,15%		8,24%	1,40%

*Relação proporcional com o número total nacional preenchido no Censo Escolar de 2012

Fonte: Elaborada com base nos microdados do Censo Escolar do INEP de 2012

APÊNDICE B – TABELA DE FREQUÊNCIA DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO POR ESTADO EM 2012

UF	ESCOLAS	%	TURMAS	%	MATRÍCULAS	%	DOCENTES	%
AC	286	1,54%	539	1,02%	3.451	1,37%	364	1,19%
AL	247	1,33%	734	1,38%	4.406	1,75%	406	1,32%
AM	159	0,86%	540	1,02%	2.400	0,96%	331	1,08%
AP	236	1,27%	642	1,21%	1.790	0,71%	497	1,62%
BA	657	3,54%	2.541	4,79%	12.807	5,10%	1.673	5,46%
CE	836	4,50%	2.319	4,37%	10.857	4,32%	1.286	4,20%
DF	419	2,26%	1.481	2,79%	7.165	2,85%	871	2,84%
ES	622	3,35%	2.398	4,52%	8.839	3,52%	1.319	4,30%
GO	662	3,57%	2.671	5,03%	10.843	4,32%	1.147	3,74%
MA	340	1,83%	874	1,65%	5.401	2,15%	694	2,26%
MG	1.463	7,88%	4.472	8,43%	22.390	8,91%	2.379	7,76%
MS	443	2,39%	1.429	2,69%	6.253	2,49%	677	2,21%
MT	441	2,38%	853	1,61%	4.627	1,84%	648	2,11%
PA	573	3,09%	1.952	3,68%	8.401	3,34%	1.253	4,09%
PB	336	1,81%	833	1,57%	4.842	1,93%	512	1,67%

Continuação APÊNDICE B

UF	ESCOLAS	%	TURMAS	%	DOCENTES	%
PE	433	2,33%	1.085	2,04%	6.617	2,63%
PI	240	1,29%	634	1,19%	2.956	1,18%
PR	2.075	11,18%	3.814	7,19%	21.632	8,61%
RJ	1.016	5,47%	2.614	4,92%	12.430	4,95%
RN	260	1,40%	1.018	1,92%	4.580	1,82%
RO	244	1,31%	648	1,22%	3.279	1,30%
RR	102	0,55%	218	0,41%	886	0,35%
RS	1.966	10,59%	7.924	14,93%	27.400	10,90%
SC	916	4,93%	2.564	4,83%	9.709	3,86%
SE	169	0,91%	321	0,60%	1.879	0,75%
SP	3.121	16,81%	7.237	13,63%	41.501	16,52%
TO	303	1,63%	724	1,36%	3.937	1,57%
Total	18.565	100%	53.079	100%	251.278	100%
% na relação com N*	6,92%		2,19%		10,37%	0,58%

*Relação proporcional com o número total nacional preenchido no Censo Escolar de 2012

Fonte: Elaborada com base nos microdados do Censo Escolar do INEP de 2012

APÊNDICE C – TABELA DA FORMAÇÃO INICIAL DOS PROFESSORES QUE ATUARAM NA MODALIDADE EDUCAÇÃO ESPECIAL SUBSTITUTIVA EM 2012

UF	FUND INCOMP	FUND COMP	MAGISTÉRIO	MAGISTÉRIO INDÍGENA	ENSINO MÉDIO	SUP INCOMP	SUP COMP	TOTAL
AL		1	22		7	6	30	66
AM			37	1	18	11	243	310
AP		1	14			3	50	68
BA	3	1	177		47	29	262	519
CE			24		15	32	361	432
DF			22		6	9	1.017	1.054
GO	2	1	20		7	6	188	224
MA		1	184		30	5	273	493
MG		4	630	4	131	90	4.233	5.092
MS		1	29		25	22	615	692
MT		2	40		63	16	375	496
PA			60		12	18	143	233
PB		2	24		6	5	66	103
PE			168	1	20	44	487	720

Continuação APÊNDICE C

UF	FUND INCOMP	FUND COMP	MAGISTÉRIO	MAGISTÉRIO INDÍGENA	ENSINO MÉDIO	SUP INCOMP	SUP COMP	TOTAL
PI		21			9	1	26	57
PR		1	99	4	25	530	6.783	7.442
RJ	1	1	541	2	58	46	1.521	2.170
RN							5	5
RO		2	31		2	5	300	340
RS		2	361	1	73	92	1.734	2.263
SC			30	1	43	12	205	291
SE	2		18		10	16	97	143
SP	13	20	456	22	318	225	4.861	5.915
TO			29		7		325	361
Total	21	40	3.037	36	932	1.223	24.200	29.489

Fonte: Elaborada com base nos microdados do Censo Escolar do INEP de 2012

APÊNDICE D – TABELA DOS CURSOS DE FORMAÇÃO INICIAL DE NÍVEL SUPERIOR PREENCHIDOS PELOS PROFESSORES QUE ESTAVAM ATUANDO NA MODALIDADE EDUCAÇÃO ESPECIAL SUBSTITUTIVA NO BRASIL EM 2012

CURSO	TOTAL (%)
Processos escolares -Tecnológico	14 (0,06%)
Pedagogia - Bacharelado	1.417 (5,86%)
Pedagogia - Licenciatura	13.312 (55,01%)
Licenciatura interdisciplinar em ciências humanas	3 (0,01%)
Ciências biológicas - Licenciatura	384 (1,59%)
Ciências naturais - Licenciatura	210 (0,87%)
Filosofia - Licenciatura	70 (0,29%)
Física - Licenciatura	44 (0,18%)
Geografia - Licenciatura	467 (1,93%)
História - Licenciatura	606 (2,50%)
Letras língua estrangeira - Licenciatura	213 (0,88%)
Letras língua portuguesa - Licenciatura	946 (3,91%)
Letras língua portuguesa e estrangeira - Licenciatura	600 (2,48%)
Matemática - Licenciatura	357 (1,48%)
Química - Licenciatura	44 (0,18%)
Ciências sociais – Licenciatura	132 (0,55%)
Libras - Licenciatura	13 (0,05%)
Licenciatura interdisciplinar em artes	36 (0,15%)
Artes visuais - Licenciatura	241 (1,00%)
Informática - Licenciatura	8 (0,03%)
Licenciatura interdisciplinar em educação no campo	3 (0,01%)
Educação física - Licenciatura	2.491 (10,29%)
Música - Licenciatura	39 (0,16%)
Teatro - Licenciatura	5 (0,02%)
Licenciatura em educação profissional e tecnológica	220 (0,91%)
Bacharelado interdisciplinar em artes	283 (1,17%)
Artes visuais – Bacharelado	18 (0,07%)
Produção cênica - Tecnológico	2 (0,01%)
Música - Bacharelado	4 (0,02%)

Continuação Apêndice D

CURSO	TOTAL (%)
Teatro - Bacharelado	5 (0,02%)
Design - Bacharelado	2 (0,01%)
Bacharelado interdisciplinar ciências humanas	1 (0,00%)
Letras - língua portuguesa e estrangeira - Bacharelado	37 (0,15%)
Teologia - Bacharelado	21 (0,09%)
Letras língua estrangeira - Bacharelado	10 (0,04%)
Letras língua portuguesa - Bacharelado	16 (0,07%)
Libras - Bacharelado	1 (0,00%)
História - Bacharelado	15 (0,06%)
Filosofia - Bacharelado	5 (0,02%)
Ciências sociais - Bacharelado	6 (0,02%)
Psicologia - Bacharelado	140 (0,58%)
Ciências econômicas - Bacharelado	8 (0,03%)
Comunicação social - Bacharelado	3 (0,01%)
Jornalismo - Bacharelado	4 (0,02%)
Comércio exterior - Bacharelado	1 (0,00%)
<i>Marketing</i> - Tecnológico	1 (0,00%)
Publicidade e propaganda - Bacharelado	1 (0,00%)
Ciências contábeis - Bacharelado	10 (0,04%)
Administração - Bacharelado	25 (0,10%)
Gestão pública - Tecnológico	1 (0,00%)
Secretariado executivo - Bacharelado	1 (0,00%)
Direito - Bacharelado	31 (0,13%)
Ciências biológicas - Bacharelado	23 (0,10%)
Bacharelado interdisciplinar em ciência e tecnologia	1 (0,00%)
Física - Bacharelado	3 (0,01%)
Química - Bacharelado	2 (0,01%)
Ciência da terra – Licenciatura	2 (0,01%)
Geografia - Bacharelado	8 (0,03%)
Matemática - Bacharelado	13 (0,05%)
Ciência da computação - Bacharelado	18 (0,07%)

Continuação Apêndice D

CURSO	TOTAL (%)
Gestão da tecnologia da informação - Tecnológico	1 (0,00%)
Sistemas para internet - Tecnológico	1 (0,00%)
Análise e desenvolvimento de sistemas / segurança da informação - Tecnológico	1 (0,00%)
Sistema da informação - Bacharelado	3 (0,01%)
Engenharia - Bacharelado	1 (0,00%)
Engenharia ambiental e sanitária - Bacharelado	1 (0,00%)
Arquitetura e urbanismo - Bacharelado	1 (0,00%)
Agronomia - Bacharelado	1 (0,00%)
Engenharia agrícola - Bacharelado	1 (0,00%)
Zootecnia - Bacharelado	1 (0,00%)
Engenharia da pesca - Bacharelado	1 (0,00%)
Educação física - Bacharelado	104 (0,43%)
Bacharelado interdisciplinar ciências da saúde	2 (0,01%)
Enfermagem - Bacharelado	9 (0,04%)
Radiologia - Tecnológico	1 (0,00%)
Fisioterapia - Bacharelado	30 (0,12%)
Fonoaudiologia - Bacharelado	37 (0,15%)
Nutrição - Bacharelado	6 (0,02%)
Terapia ocupacional - Bacharelado	18 (0,07%)
Farmácia - Bacharelado	1 (0,00%)
Serviço social - Bacharelado	28 (0,12%)
Turismo - Bacharelado	4 (0,02%)
Economia doméstica - Bacharelado	7 (0,03%)
Processos ambientais / gestão ambiental – Tecnológico	1 (0,00%)
Outro curso de formação superior - Licenciatura	1.291 (5,33%)
Outro curso de formação superior – Bacharelado	46 (0,19%)
Outro curso de formação superior - Tecnológico	5 (0,02%)
Total de professores com curso superior	24.200 (82%)
Total de professores	29.489 (100%)

Fonte: Elaborada com base nos microdados do Censo Escolar do INEP de 2012

APÊNDICE E – TABELA DA FORMAÇÃO INICIAL DOS PROFESSORES QUE ATUARAM NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO EM 2012

UF	FUND INCOMP	FUND COMP	MAGISTÉRIO	MAGISTÉRIO INDÍGENA	ENSINO MÉDIO	SUP INCOMP	SUP COMP	TOTAL
AC		1	43		16	16	288	364
AL		1	92	1	19	30	263	406
AM		1	46		14	8	262	331
AP			100		6	47	344	497
BA	1	2	441	4	88	64	1.073	1.673
CE	1	2	57		39	71	1.116	1.286
DF			13		5	2	851	871
ES		1	61	1	37	52	1.167	1.319
GO	2	1	59		35	26	1.024	1.147
MA		8	212		33	24	417	694
MG		1	149		46	25	2.158	2.379
MS			10	1	9	12	645	677
MT		2	13	1	25	5	602	648
PA		1	219		84	65	884	1.253
PB		1	80		18	38	375	512

Continuação APÊNDICE E

UF	FUND INCOMP	FUND COMP	MAGISTÉRIO	MAGISTÉRIO INDÍGENA	ENSINO MÉDIO	SUP INCOMP	SUP COMP	TOTAL
PE		5	126	1	21	38	639	830
PI	1	1	99		17	8	397	523
PR	3		55		19	246	3.415	3.738
RJ		5	467	1	55	40	1.006	1.574
RN			56		18	6	544	624
RO		1	40		6	4	364	415
RR			23		1	6	153	183
RS	1	1	257	1	39	24	2.177	2.500
SC	1	5	96	1	155	64	1.144	1.466
SE			19	1	3	2	213	238
SP	2	5	184	3	59	42	3.820	4.115
TO			19		7	7	353	386
Total	12	45	3.036	16	874	972	25.694	30.649

Fonte: Elaborada com base nos microdados do Censo Escolar do INEP de 2012

APÊNDICE F – TABELA DOS CURSOS DE FORMAÇÃO INICIAL DE NÍVEL SUPERIOR PREENCHIDOS PELOS PROFESSORES QUE ESTAVAM ATUANDO NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NO BRASIL EM 2012

CURSO	TOTAL (%)
Processos escolares - Tecnológico	11 (0,04%)
Pedagogia - Bacharelado	2.056 (7,71%)
Pedagogia - Licenciatura	15.111 (56,67%)
Licenciatura interdisciplinar em ciências humanas	4 (0,02%)
Licenciatura interdisciplinar indígena	1 (0,00%)
Ciências biológicas - Licenciatura	491 (1,84%)
Ciências naturais - Licenciatura	226 (0,85%)
Educação religiosa - Licenciatura	7 (0,03%)
Filosofia - Licenciatura	112 (0,42%)
Física - Licenciatura	45 (0,17%)
Geografia - Licenciatura	545 (2,04%)
História - Licenciatura	761 (2,85%)
Letras língua estrangeira - Licenciatura	204 (0,77%)
Letras língua portuguesa - Licenciatura	1.324 (4,97%)
Letras língua portuguesa e estrangeira - Licenciatura	862 (3,23%)
Matemática - Licenciatura	544 (2,04%)
Química - Licenciatura	60 (0,23%)
Ciências sociais - Licenciatura	158 (0,59%)
Libras - Licenciatura	31 (0,12%)
Licenciatura interdisciplinar em artes	16 (0,06%)
Artes visuais - Licenciatura	121 (0,45%)
Informática - Licenciatura	6 (0,02%)
Licenciatura interdisciplinar em educação do campo	1 (0,00%)
Educação física - Licenciatura	933 (3,50%)
Música - Licenciatura	19 (0,07%)
Teatro - Licenciatura	5 (0,02%)
Licenciatura em educação profissional e tecnológica	207 (0,78%)
Bacharelado interdisciplinar em Artes	133 (0,50%)
Artes visuais - Bacharelado	9 (0,03%)

Continuação Apêndice F

CURSO	TOTAL (%)
Dança - Bacharelado	2 (0,01%)
Música - Bacharelado	4 (0,02%)
Teatro - Bacharelado	1 (0,00%)
Bacharelado interdisciplinar ciências humanas	3 (0,01%)
Letras língua portuguesa e estrangeira - Bacharelado	57 (0,21%)
Teologia - Bacharelado	41 (0,15%)
Letras língua estrangeira - Bacharelado	4 (0,02%)
Comunicação assistiva - Tecnológico	2 (0,01%)
Letras língua portuguesa - Bacharelado	17 (0,05%)
Libras - Bacharelado	1 (0,00%)
Arqueologia - Bacharelado	1 (0,00%)
História - Bacharelado	23 (0,09%)
Museologia - Bacharelado	1 (0,00%)
Filosofia - Bacharelado	5 (0,02%)
Ciências sociais - Bacharelado	17 (0,06%)
Psicologia - Bacharelado	267 (1,00%)
Ciência política - Bacharelado	2 (0,01%)
Ciência econômica - Bacharelado	6 (0,02%)
Comunicação social - Bacharelado	2 (0,01%)
Jornalismo - Bacharelado	1 (0,00%)
Biblioteconomia - Bacharelado	1 (0,00%)
Comércio exterior - Tecnológico	1 (0,00%)
Marketing - Tecnológico	1 (0,00%)
Publicidade e propaganda - Bacharelado	1 (0,00%)
Ciências contábeis - Bacharelado	17 (0,06%)
Administração - Bacharelado	20 (0,08%)
Gestão pública - Tecnológico	3 (0,01%)
Gestão de RH - Tecnológico	2 (0,01%)
Gestão de segurança privada - Tecnológico	1 (0,00%)
Secretaria executiva - Bacharelado	1 (0,00%)
Direito - Bacharelado	33 (0,12%)
Biotecnologia - Tecnológico	1 (0,00%)

Continuação Apêndice F

CURSO	TOTAL (%)
Ciências biológicas - Bacharelado	28 (0,11%)
Bacharelado interdisciplinar em ciência e tecnologia	1 (0,00%)
Química - Bacharelado	1 (0,00%)
Ciência da terra - Licenciatura	3 (0,01%)
Geografia - Bacharelado	4 (0,02%)
Oceanografia - Bacharelado	1 (0,00%)
Matemática - Bacharelado	25 (0,09%)
Redes de computadores - Tecnológico	1 (0,00%)
Banco de dados - Tecnológico	2 (0,01%)
Ciência da computação - Bacharelado	7 (0,03%)
Ciência da Tecnologia da informação - Tecnológico	1 (0,00%)
Segurança da informação - Tecnológico	5 (0,02%)
Sistema da informação - Bacharelado	2 (0,01%)
Engenharia química - Bacharelado	1 (0,00%)
Engenharia de alimentos - Bacharelado	1 (0,00%)
Arquitetura e urbanismo - Bacharelado	1 (0,00%)
Engenharia civil - Bacharelado	3 (0,01%)
Agronomia - Bacharelado	1 (0,00%)
Engenharia agrícola - Bacharelado	1 (0,00%)
Educação física - Bacharelado	53 (0,20%)
Bacharelado interdisciplinar em ciências da saúde	9 (0,03%)
Medicina - Bacharelado	2 (0,01%)
Enfermagem - Bacharelado	7 (0,03%)
Odontologia - Bacharelado	1 (0,00%)
Fisioterapia - Bacharelado	57 (0,21%)
Fonoaudiologia - Bacharelado	114 (0,43%)
Nutrição - Bacharelado	4 (0,02%)
Terapia ocupacional - Bacharelado	37 (0,14%)
Serviço social - Bacharelado	40 (0,15%)
Hotelaria - Tecnológico	1 (0,00%)
Turismo – Bacharelado	4 (0,02%)
Gestão do desporto e de lazer – Tecnológico	1 (0,00%)

Continuação Apêndice F

CURSO	TOTAL %
Economia doméstica - Bacharelado	5 (0,02%)
Outros cursos de formação superior - Licenciatura	1.611 (6,04%)
Outros cursos de formação superior - Bacharelado	82 (0,31%)
Outros cursos de formação superior - Tecnológico	7 (0,03%)
Total de professores com formação superior	26.666 (87%)
Total de professores que atuam no AEE	30.649 (100,00%)

Fonte: Elaborada com base nos microdados do Censo Escolar do INEP de 2012